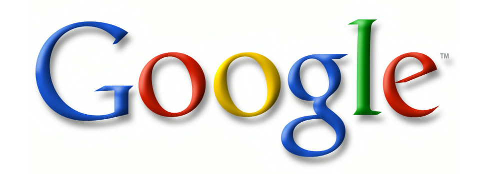
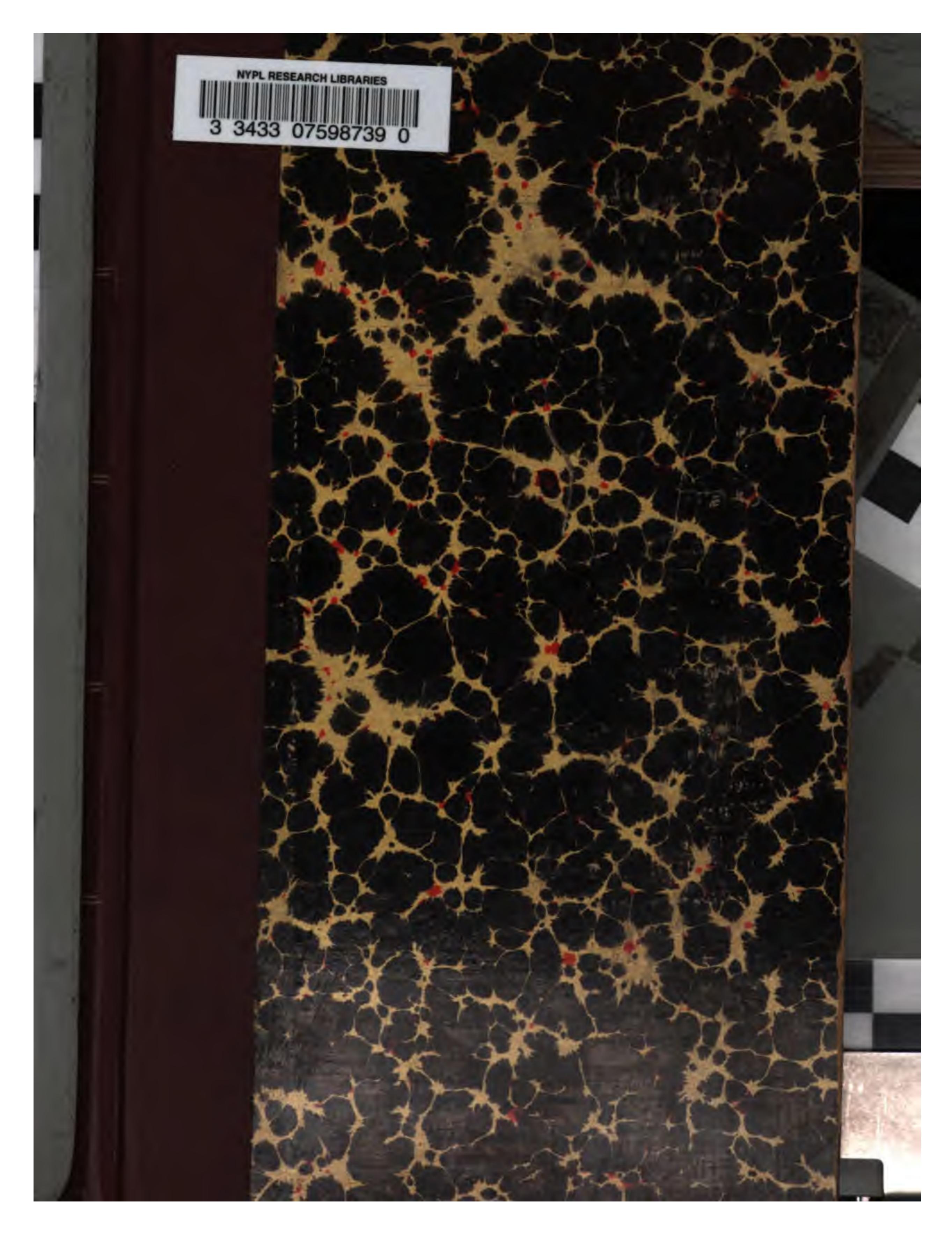




NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598739 0

50B2

Revue

# REVUE
# PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVIII

Janvier-Juin 1891.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

# REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVIII

Janvier-Juin 1891.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1891



# REVUE

# PÉDAGOGIQUE

---

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVIII

Janvier-Juin 1891.



Nouvelle série. Tome XVIII. N° 1. 15 Janvier 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

# A PROPOS D'UN DISCOURS DE M. MARION

[En nous adressant cet article, l'auteur nous écrit : « J'ai lu et commenté récemment à mes élèves le discours prononcé par M. Marion à la séance de rentrée de la Faculté des lettres de Paris. L'intérêt qu'ils ont pris à cette lecture et aux observations dont je l'ai accompagnée m'a engagé à rédiger ces quelques pages et à vous les envoyer. » — *La Rédaction.*]

Le 4 novembre dernier, la Faculté des lettres de Paris ouvrait, selon sa coutume, la série des conférences à l'usage des étudiants par une séance solennelle de rentrée.

Le doyen, M. Himly, prit la parole.

Après avoir félicité les jeunes gens de leur assiduité et de leur travail, il leur annonça qu'un certain nombre de conférences seraient désormais consacrées à leur éducation pédagogique « comme futurs professeurs de l'enseignement secondaire », s'en remettant à M. Marion du soin de « montrer l'importance morale des nouvelles études auxquelles il les conviait ».

La haute compétence de M. Marion en matière d'éducation [1] donne une importance toute particulière au discours si élevé et si substantiel qu'il a prononcé ensuite.

Nous en avons détaché les parties essentielles, que les maîtres de l'enseignement primaire liront certainement avec plaisir et profit. Qu'ils remplacent les mots *Lycée* et *enseignement secondaire* par *École normale, école primaire* et *enseignement primaire*, et ils auront, comme nous, la conviction que c'est bien aussi pour eux que ces choses ont été dites.

M. Marion commence par l'extrait suivant du discours prononcé

1. On sait que M. Marion est titulaire de la chaire de *science de l'éducation* créée à la Sorbonne en 1883.

à la Sorbonne par M. le ministre de l'instruction publique lors de la distribution des prix du concours général, en réponse au « mâle discours » de M. Darlu :

« Dans ce beau discours, disait M. Bourgeois, j'ai particulièrement remarqué et retenu cette parole : « Le corps des maîtres de l'enfance » renferme en soi une force immense. Que ne ferait-il pas si l'on » pouvait lui donner une âme!... Et cette âme, qu'est-ce autre chose » qu'une doctrine commune? »

« Vous ne parliez, Monsieur, en exprimant ce vœu, ajoutait le ministre, que de la nécessité d'une doctrine morale. Permettez-moi de reprendre votre pensée, de l'élargir et de lui donner toute sa portée. Ce n'est pas seulement dans l'enseignement de la morale, c'est dans tous les ordres d'enseignement; ce n'est pas sur les questions qui touchent à la direction de la conscience de ces jeunes gens, c'est sur toutes celles d'où dépend la formation de leur esprit, qu'il doit exister une doctrine commune à tous les maîtres de l'Université. On a dit que ce qui fait une patrie entre les hommes, ce n'était pas l'unité des origines, de la langue, des frontières et des lois, mais seulement l'unité des sentiments et des volontés; de même, il ne peut y avoir dans un pays un véritable enseignement public, une Université nationale, que s'il existe entre les maîtres de cet enseignement, entre les membres de l'Université, une doctrine acceptée et reconnue du but de l'éducation, de son esprit et de ses méthodes, une pédagogie commune. »

C'était caractériser de la plus heureuse façon le rôle de l'Université et indiquer aux maîtres de quel esprit ils doivent être animés en acceptant leur fonction dans l'enseignement public. C'était leur dire encore l'importance de la préparation à cette fonction.

M. Marion ajoute aussitôt :

Cette préoccupation du ministre est depuis longtemps la nôtre; c'est celle de tous les hommes qui, dans l'Université ou en dehors, ont le souci de la chose publique.

En ce qui nous concerne, n'est-ce pas de cette préoccupation constante qu'est sortie la réorganisation complète de l'enseignement primaire?

L'orateur continue :

Notre personnel enseignant comprend d'admirables éléments... Ce qui lui manque, ce qui doublerait avec son autorité sa puissance, c'est l'unité de conscience et l'unité d'action.

A vrai dire, cette unité même ne lui fait pas entièrement défaut,

il serait très injuste de le prétendre. L'Université a une âme. Elle a son idéal de l'homme et de la vie et, implicitement, de l'éducation. Ses amis le savent bien, ses ennemis mieux encore. Telle qu'elle est, ayons la fierté de le dire quoique nous en soyons, elle est, aujourd'hui plus que jamais, cette grande corporation, que définissait Guizot, « laïque comme la société qu'elle doit instruire, profondément pénétrée de l'esprit national ». C'est du même cœur et c'est à la même œuvre que travaillent, avec plus ou moins d'éclat, tous les maîtres de nos lycées : au service de la raison, de la liberté et de la patrie.

Non, ce qui fait défaut, ce n'est pas l'unité de tendance et d'esprit. C'est l'action concertée, le *consensus* exprès, le sentiment vif de la solidarité. Ce qui fait défaut, c'est l'unité de préparation, d'où résulterait la conscience réfléchie des responsabilités communes; c'est le souci actif, la pensée toujours présente de l'œuvre que l'on a à faire ensemble et des moyens entre lesquels on a le choix.

L'esprit de corps lui-même, qui est un bien, pourvu qu'on en répudie l'étroitesse et l'injustice, n'est pas chez nous tout ce qu'on pourrait souhaiter. Tous gagneraient à ce que l'union fût plus étroite, la collaboration plus intime, à tous les degrés peut-être, mais surtout entre les diverses forces d'un même lycée : administration, surveillance, enseignement.

Chacun de son côté fait son métier de son mieux. Chaque maître, par exemple, tient sa classe ou son étude comme il peut, donne en conscience la partie de l'enseignement dont il a charge. Naturellement, on enseigne surtout comme on a appris, on fait comme on a vu faire. Mais selon les exemples qu'on imite et la qualité de la besogne qu'on fait, cela s'appelle suivre la tradition, ou suivre la routine. C'est rester, en tout cas, dans l'empirisme, car c'est opérer par habitude et non par principes. Aussi le résultat final n'est-il pas toujours tel qu'on le pourrait souhaiter : on est si nombreux à y concourir de loin, que nul peut-être ne s'en reconnaît assez directement responsable. N'est-il pas étrange que l'œuvre qui demande le plus d'unité reste livrée à tant de hasards? Ne l'est-il pas surtout que le plus noble des métiers et le plus difficile, celui qui consiste à façonner les âmes, soit le seul qu'on aborde ainsi de toutes parts sans l'avoir appris, sans avoir quelquefois consacré une heure à en méditer les règles?

Que de vérités dans ces quelques lignes?

N'est-il pas vrai, par exemple, que le personnel des écoles primaires renferme, lui aussi, « d'admirables éléments », et que ce qui lui manque le plus, c'est « l'unité de conscience et l'unité d'action » telles que les a définies si heureusement M. Marion?

Le souci de bien faire est assurément commun à tous ; mais que d'erreurs n'éviterait-on pas, quels résultats ne seraient pas obtenus, si une union plus intime et plus étroite existait entre les

instituteurs titulaires et leurs adjoints? si les premiers considéraient que leur premier devoir est de faire profiter les jeunes de leur propre expérience ; s'ils leur facilitaient les débuts dans la carrière par des conseils donnés à propos et souvent répétés; s'ils s'attachaient à s'attirer l'affection de leurs collaborateurs en les accueillant toujours avec sympathie, en les admettant dans leur intimité, en s'efforçant, en un mot, d'assurer leur bien-être, d'asseoir leur autorité et d'offrir un champ tous les jours plus vaste à leur activité?

De leur côté, les stagiaires ne devraient pas oublier que la bonne volonté et le savoir ne sont pas tout en matière d'éducation, mais qu'il y faut quelque expérience et beaucoup de tact; qu'ils doivent à tous moments solliciter les directions de leurs aînés et faire preuve de modestie; que l'initiative qu'on leur recommande ne consiste pas à tout vouloir faire par soi-même au hasard et sans guide, et qu'ils acquerront d'autant plus vite l'autorité morale indispensable à l'accomplissement de leur mission, qu'ils se seront montrés plus affables, plus respectueux, plus déférents envers leurs titulaires.

Combien de fois l'œuvre de l'éducation se trouve compromise parce que chacun a entendu agir à sa guise! Les uns veulent aller trop vite et tout changer, et n'aboutissent qu'à provoquer une agitation stérile, tandis que les autres, ne trouvant bon que ce qu'ils ont pratiqué eux-mêmes, piétinent sur place et, comme le dit M. Marion, « pour vouloir s'en tenir à la tradition, ne suivent que la routine ».

Les élèves ne sont pas longtemps à s'apercevoir des divergences de vue de leurs maîtres, et la constatation de ces faiblesses les amène graduellement à discuter la valeur des recommandations qui leur sont faites ainsi qu'à négliger de suivre les avis qui leur sont donnés. Ce défaut d'entente entre les maîtres d'une école, même quand il ne dégénère pas en hostilité ouverte, fait naître fatalement l'esprit d'indiscipline, si contraire à l'amélioration morale de l'enfant.

Poursuivant, M. Marion dit ce qui fait le bon maître et à quel prix il acquiert la considération publique :

Chez nous, comme partout, mais plus qu'ailleurs peut-être, il n'y a de dignité qu'à se donner pleinement à ce qu'on fait et à être

au-dessus de son ouvrage. Si un homme surveille une étude ou fait une classe sans affection ni indulgence pour les enfants, sans souci de leur être utile; si leur gaieté même l'exaspère, s'il les tient *a priori* pour ennemis et n'a d'autre idéal que de les mater, cet homme fait le dernier des métiers, ou peu s'en faut : quel cas veut-il qu'on fasse au dehors d'une fonction qui visiblement ne lui inspire que dégoût à lui-même? La différence n'est pas grande alors, qu'il soit le surveillant aigri d'une étude révoltée ou le professeur morose et ennuyeux d'une classe morte. L'un aura beau le prendre de plus haut que l'autre : on fait toujours une pauvre besogne quand, n'aspirant qu'à la paix, sans même toujours l'obtenir, on applique mécaniquement une règle qu'on n'aime pas et qu'on ne fait pas aimer.

Mais placez en regard le vrai maître, qui ne fait rien en machine et met de l'âme dans tout. Comme il relève tout ce qu'il touche! Simple surveillant, il sent sa tâche aussi grande que celle du plus brillant professeur, plus grande même s'il la fait mieux. N'a-t-il pas sa manière aussi et ses occasions d'aller à l'âme des élèves? Tout ce qu'il fait ou omet de faire ne tend-il pas à former leurs habitudes, à donner le pli à leur caractère? Imaginez qu'il leur donne le sentiment de la responsabilité et l'habitude de se conduire : quel service rendu, non pas à eux seulement, mais au pays! La vraie éducation civique, la voilà!...

Chargé d'un enseignement quelconque, le maître que nous concevons n'a que faire de lutter pour obtenir la paix. Il l'a d'emblée, et il a mieux. Par sa supériorité seule, qui, relevée de bonne grâce et d'esprit, ne se laisse pas une minute mettre en question; par la vertu des judicieuses méthodes qui rendent l'enfant heureux, parce qu'elles le rendent actif, c'est l'affection bientôt, c'est l'enthousiasme qu'il obtient. Oui vraiment, l'enthousiasme. J'ai toujours admiré avec quelle facilité on l'obtient, candide et chaud, par le seul fait de s'intéresser aux élèves et à ce qu'on leur dit, de se plaire avec eux, de parler un peu à leur cœur et d'ouvrir leur intelligence, d'être enfin un homme qui leur donne l'éveil et les vivifie, non un régent qui les bourre, les moleste et les éteint.

Viennent ensuite d'excellents conseils aux ambitieux et à ceux qui négligent leurs devoirs sous prétexte qu'il leur faut travailler pour eux :

Vous ne pouvez faire rien de mieux que de vous donner autant qu'il se peut une haute valeur scientifique. C'est là sur les élèves un élément souverain d'autorité, le plus sûr après le caractère.

Et pourtant il n'est pas de travaux personnels qui tiennent. La plus belle thèse amoureusement méditée n'excuserait pas un professeur de dédaigner ou de négliger sa tâche de professeur, pas plus qu'un soldat sa tâche de soldat. On n'a jamais assez de valeur quand on n'a pas juste celle qu'il faut où l'on est, celle qui consiste à faire bien ce qu'on a à faire.

Travailler pour soi, se réserver le temps de travailler pour soi, c'est l'expression médiocrement heureuse d'un vœu très légitime et très élevé. Rarement c'est pour lui seul qu'un professeur travaille: même à son insu, ses élèves profitent et du savoir qu'il acquiert et des forces nouvelles qu'il se donne, sans parler des cas plus rares où la science aussi en profite, et le pays. Voilà pourquoi nous estimons tant chez un jeune professeur la résolution de travailler pour lui, de ne pas se laisser tout envahir par le métier.

Mais il en serait autrement si ce travail, dit *personnel*, l'était au point de nuire à la fonction. C'est si peu de chose que nos petits intérêts, et ce que l'on fait pour soi seul a si peu de prix! Que sera-ce, si on le fait au détriment de ce qu'on doit aux autres? A notre âge, à nous, on le voit à n'en pas douter, un homme ne vaut sérieusement que par ce qu'il fait pour les autres. La valeur de nos actes et de nos œuvres se mesure à leur portée au delà de nous.

C'est pour cela précisément que l'œuvre de l'éducation est sans contredit une des plus nobles. Pour qu'il y ait un doute à cet égard, combien faut-il qu'elle soit dénaturée et compromise par les malentendus et les routines! Est-il une façon d'agir en dehors de nous qui porte plus loin? Si la marque d'une vie utile est de faire qu'après nous quelque chose aille un peu mieux en ce monde, quelle tâche que de façonner les esprits!

Enfin, M. Marion termine son beau discours en montrant à ses auditeurs l'idée qui doit les soutenir dans leur vie de labeur, et la responsabilité qui pèse sur ceux qui ont entrepris d'élever la jeunesse :

M. de Vogüé, lors du dernier banquet de l'Association des étudiants, nous invitait à avoir une foi: « Vous sentez le besoin de l'action, vous disait-il : mais pour agir il faut croire, la foi est la mère de l'action. »

Rien de plus vrai; mais que faut-il croire?... Ah! messieurs, ce qu'il faut croire? Je le sais bien, si vous me permettiez d'ouvrir un avis qui n'est pas très neuf, mais qui est toujours de mise, et qui l'est peut-être plus que jamais dans les temps d'extrême liberté. — Que diriez-vous de la foi au devoir professionnel, pour commencer?

C'est une foi active, par définition; une foi précise et qui ne craint point d'hérésies. Si elle ne suffit point (car je ne vous demande pas de vous en contenter), elle n'exclut rien. Elle mène à tout, au contraire: c'est la condition première des plus beaux rêves au delà, de toutes les espérances raisonnables.

Cette religion du devoir prochain manque-t-elle un peu d'ampleur et de poésie dans certaines carrières? Je ne le crois pas; mais ce qui est sûr, c'est qu'elle n'en manque point dans la nôtre; c'est que l'œuvre de l'éducation nationale a largement de quoi relever, honorer, j'irai bien jusqu'à dire, puisqu'il s'agit de foi, sanctifier la vie de celui

qui s'y donne corps et âme avec la pleine conscience de ce qu'il fait. De toutes les manières de travailler pour autrui, combien en connaissez-vous qui aient de plus larges effets et qui intéressent plus tout ce que nous devons aimer?

... Faites de vos élèves de vrais hommes, fermes et fins, aussi droits que souples, dont le jugement ne le cède pas au goût, ni le sérieux à l'esprit, ni le bon sens au vrai dire; vous pourrez vous vantez d'avoir bien travaillé pour la France. Et comme la France est quelque chose dans le monde, ce qu'on fait pour elle va plus loin encore. En vérité, messieurs, il y a de larges horizons, pour ceux qui les aiment, au bout de cette voie modeste de l'éducation, qu'on dédaigne parfois si naïvement pour des visées autrement courtes et vaines!

Ce qui manque de poésie et d'ampleur, ce n'est donc pas la bonne pédagogie, c'est l'autre. Mais que dis-je? La mauvaise, par ses suites, ne va pas moins loin que la bonne! Elever la jeunesse, enseigner bien ou mal, c'est toujours semer pour l'avenir. Faire un cancre de plus qu'il n'est strictement nécessaire, c'est déjà manquer au pays; c'est le trahir que de faire, quand on pourrait l'éviter, des cœurs aigris ou secs, des volontés serviles ou mutines, des âmes sans lest et sans boussole. En mal comme en bien, les conséquences sont incalculables.

Nous le sentons, messieurs; je le sens pour ma part aujourd'hui avec une vivacité où il entre comme un regret du temps perdu. En dépit des efforts et des progrès que nous avons faits déjà (et je ne les rappelle pas, parce qu'ils vous sont connus et que nous ne sommes pas ici pour nous congratuler), avons-nous fait jusqu'ici tout ce qu'il est en nous de faire pour l'œuvre du relèvement national? Mettons-nous en valeur autant qu'il est possible toutes les forces vives de notre jeunesse? Ne pouvons-nous rien de plus pour hâter le jour où nos mœurs publiques seront à la hauteur de nos institutions?

Et le discours s'achevait, au milieu des applaudissements de l'auditoire, par un appel à l'étude approfondie des questions pédagogiques.

Qu'il nous soit permis, en terminant, de convier les instituteurs à méditer les sages paroles de M. Marion, à en bien pénétrer le sens et la portée, et de souhaiter d'avoir plus souvent la bonne fortune de citer un maître si éminent et si convaincu.

T. NAUDY,
*Directeur d'école normale.*

instituteurs titulaires et leurs adjoints? si les premiers considéraient que leur premier devoir est de faire profiter les jeunes de leur propre expérience; s'ils leur facilitaient les débuts dans la carrière par des conseils donnés à propos et souvent répétés; s'ils s'attachaient à s'attirer l'affection de leurs collaborateurs en les accueillant toujours avec sympathie, en les admettant dans leur intimité, en s'efforçant, en un mot, d'assurer leur bien-être, d'asseoir leur autorité et d'offrir un champ tous les jours plus vaste à leur activité?

De leur côté, les stagiaires ne devraient pas oublier que la bonne volonté et le savoir ne sont pas tout en matière d'éducation, mais qu'il y faut quelque expérience et beaucoup de tact; qu'ils doivent à tous moments solliciter les directions de leurs aînés et faire preuve de modestie; que l'initiative qu'on leur recommande ne consiste pas à tout vouloir faire par soi-même au hasard et sans guide, et qu'ils acquerront d'autant plus vite l'autorité morale indispensable à l'accomplissement de leur mission, qu'ils se seront montrés plus affables, plus respectueux, plus déférents envers leurs titulaires.

Combien de fois l'œuvre de l'éducation se trouve compromise parce que chacun a entendu agir à sa guise! Les uns veulent aller trop vite et tout changer, et n'aboutissent qu'à provoquer une agitation stérile, tandis que les autres, ne trouvant bon que ce qu'ils ont pratiqué eux-mêmes, piétinent sur place et, comme le dit M. Marion, « pour vouloir s'en tenir à la tradition, ne suivent que la routine ».

Les élèves ne sont pas longtemps à s'apercevoir des divergences de vue de leurs maîtres, et la constatation de ces faiblesses les amène graduellement à discuter la valeur des recommandations qui leur sont faites ainsi qu'à négliger de suivre les avis qui leur sont donnés. Ce défaut d'entente entre les maîtres d'une école, même quand il ne dégénère pas en hostilité ouverte, fait naître fatalement l'esprit d'indiscipline, si contraire à l'amélioration morale de l'enfant.

Poursuivant, M. Marion dit ce qui fait le bon maître et à quel prix il acquiert la considération publique :

Chez nous, comme partout, mais plus qu'ailleurs peut-être, il n'y a de dignité qu'à se donner pleinement à ce qu'on fait et à être

au-dessus de son ouvrage. Si un homme surveille une étude ou fait une classe sans affection ni indulgence pour les enfants, sans souci de leur être utile; si leur gaieté même l'exaspère, s'il les tient *a priori* pour ennemis et n'a d'autre idéal que de les mater, cet homme fait le dernier des métiers, ou peu s'en faut : quel cas veut-il qu'on fasse au dehors d'une fonction qui visiblement ne lui inspire que dégoût à lui-même? La différence n'est pas grande alors, qu'il soit le surveillant aigri d'une étude révoltée ou le professeur morose et ennuyeux d'une classe morte. L'un aura beau le prendre de plus haut que l'autre : on fait toujours une pauvre besogne quand, n'aspirant qu'à la paix, sans même toujours l'obtenir, on applique mécaniquement une règle qu'on n'aime pas et qu'on ne fait pas aimer.

Mais placez en regard le vrai maitre, qui ne fait rien en machine et met de l'âme dans tout. Comme il relève tout ce qu'il touche! Simple surveillant, il sent sa tâche aussi grande que celle du plus brillant professeur, plus grande même s'il la fait mieux. N'a-t-il pas sa manière aussi et ses occasions d'aller à l'âme des élèves? Tout ce qu'il fait ou omet de faire ne tend-il pas à former leurs habitudes, à donner le pli à leur caractère? Imaginez qu'il leur donne le sentiment de la responsabilité et l'habitude de se conduire : quel service rendu, non pas à eux seulement, mais au pays! La vraie éducation civique, la voilà!...

Chargé d'un enseignement quelconque, le maître que nous concevons n'a que faire de lutter pour obtenir la paix. Il l'a d'emblée, et il a mieux. Par sa supériorité seule, qui, relevée de bonne grâce et d'esprit, ne se laisse pas une minute mettre en question; par la vertu des judicieuses méthodes qui rendent l'enfant heureux, parce qu'elles le rendent actif, c'est l'affection bientôt, c'est l'enthousiasme qu'il obtient. Oui vraiment, l'enthousiasme. J'ai toujours admiré avec quelle facilité on l'obtient, candide et chaud, par le seul fait de s'intéresser aux élèves et à ce qu'on leur dit, de se plaire avec eux, de parler un peu à leur cœur et d'ouvrir leur intelligence, d'être enfin un homme qui leur donne l'éveil et les vivifie, non un régent qui les bourre, les moleste et les éteint.

Viennent ensuite d'excellents conseils aux ambitieux et à ceux qui négligent leurs devoirs sous prétexte qu'il leur faut travailler pour eux :

Vous ne pouvez faire rien de mieux que de vous donner autant qu'il se peut une haute valeur scientifique. C'est là sur les élèves un élément souverain d'autorité, le plus sûr après le caractère.

Et pourtant il n'est pas de travaux personnels qui tiennent. La plus belle thèse amoureusement méditée n'excuserait pas un professeur de dédaigner ou de négliger sa tâche de professeur, pas plus qu'un soldat sa tâche de soldat. On n'a jamais assez de valeur quand on n'a pas juste celle qu'il faut où l'on est, celle qui consiste à faire bien ce qu'on a à faire.

Travailler pour soi, se réserver le temps de travailler pour soi, c'est l'expression médiocrement heureuse d'un vœu très légitime et très élevé. Rarement c'est pour lui seul qu'un professeur travaille: même à son insu, ses élèves profitent et du savoir qu'il acquiert et des forces nouvelles qu'il se donne, sans parler des cas plus rares où la science aussi en profite, et le pays. Voilà pourquoi nous estimons tant chez un jeune professeur la résolution de travailler pour lui, de ne pas se laisser tout envahir par le métier.

Mais il en serait autrement si ce travail, dit *personnel*, l'était au point de nuire à la fonction. C'est si peu de chose que nos petits intérêts, et ce que l'on fait pour soi seul a si peu de prix! Que sera-ce, si on le fait au détriment de ce qu'on doit aux autres? A notre âge, à nous, on le voit à n'en pas douter, un homme ne vaut sérieusement que par ce qu'il fait pour les autres. La valeur de nos actes et de nos œuvres se mesure à leur portée au delà de nous.

C'est pour cela précisément que l'œuvre de l'éducation est sans contredit une des plus nobles. Pour qu'il y ait un doute à cet égard, combien faut-il qu'elle soit dénaturée et compromise par les malentendus et les routines! Est-il une façon d'agir en dehors de nous qui porte plus loin? Si la marque d'une vie utile est de faire qu'après nous quelque chose aille un peu mieux en ce monde, quelle tâche que de façonner les esprits!

Enfin, M. Marion termine son beau discours en montrant à ses auditeurs l'idée qui doit les soutenir dans leur vie de labeur, et la responsabilité qui pèse sur ceux qui ont entrepris d'élever la jeunesse :

M. de Vogüé, lors du dernier banquet de l'Association des étudiants, nous invitait à avoir une foi: « Vous sentez le besoin de l'action, vous disait-il : mais pour agir il faut croire, la foi est la mère de l'action. »

Rien de plus vrai; mais que faut-il croire?... Ah! messieurs, ce qu'il faut croire? Je le sais bien, si vous me permettiez d'ouvrir un avis qui n'est pas très neuf, mais qui est toujours de mise, et qui l'est peut-être plus que jamais dans les temps d'extrême liberté. — Que diriez-vous de la foi au devoir professionnel, pour commencer?

C'est une foi active, par définition; une foi précise et qui ne craint point d'hérésies. Si elle ne suffit point (car je ne vous demande pas de vous en contenter), elle n'exclut rien. Elle mène à tout, au contraire: c'est la condition première des plus beaux rêves au delà, de toutes les espérances raisonnables.

Cette religion du devoir prochain manque-t-elle un peu d'ampleur et de poésie dans certaines carrières? Je ne le crois pas; mais ce qui est sûr, c'est qu'elle n'en manque point dans la nôtre; c'est que l'œuvre de l'éducation nationale a largement de quoi relever, honorer, j'irai bien jusqu'à dire, puisqu'il s'agit de foi, sanctifier la vie de celui

qui s'y donne corps et âme avec la pleine conscience de ce qu'il fait. De toutes les manières de travailler pour autrui, combien en connaissez-vous qui aient de plus larges effets et qui intéressent plus tout ce que nous devons aimer?

... Faites de vos élèves de vrais hommes, fermes et fins, aussi droits que souples, dont le jugement ne le cède pas au goût, ni le sérieux à l'esprit, ni le bon sens au vrai dire; vous pourrez vous vantez d'avoir bien travaillé pour la France. Et comme la France est quelque chose dans le monde, ce qu'on fait pour elle va plus loin encore. En vérité, messieurs, il y a de larges horizons, pour ceux qui les aiment, au bout de cette voie modeste de l'éducation, qu'on dédaigne parfois si naïvement pour des visées autrement courtes et vaines!

Ce qui manque de poésie et d'ampleur, ce n'est donc pas la bonne pédagogie, c'est l'autre. Mais que dis-je? La mauvaise, par ses suites, ne va pas moins loin que la bonne! Elever la jeunesse, enseigner bien ou mal, c'est toujours semer pour l'avenir. Faire un cancre de plus qu'il n'est strictement nécessaire, c'est déjà manquer au pays; c'est le trahir que de faire, quand on pourrait l'éviter, des cœurs aigris ou secs, des volontés serviles ou mutines, des âmes sans lest et sans boussole. En mal comme en bien, les conséquences sont incalculables.

Nous le sentons, messieurs; je le sens pour ma part aujourd'hui avec une vivacité où il entre comme un regret du temps perdu. En dépit des efforts et des progrès que nous avons faits déjà (et je ne les rappelle pas, parce qu'ils vous sont connus et que nous ne sommes pas ici pour nous congratuler), avons-nous fait jusqu'ici tout ce qu'il est en nous de faire pour l'œuvre du relèvement national? Mettons-nous en valeur autant qu'il est possible toutes les forces vives de notre jeunesse? Ne pouvons-nous rien de plus pour hâter le jour où nos mœurs publiques seront à la hauteur de nos institutions?

Et le discours s'achevait, au milieu des applaudissements de l'auditoire, par un appel à l'étude approfondie des questions pédagogiques.

Qu'il nous soit permis, en terminant, de convier les instituteurs à méditer les sages paroles de M. Marion, à en bien pénétrer le sens et la portée, et de souhaiter d'avoir plus souvent la bonne fortune de citer un maître si éminent et si convaincu.

T. NAUDY,
*Directeur d'école normale.*

---

# LES TRAVAUX MANUELS

## DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

---

En 1885, à l'époque du Congrès du Havre, les travaux manuels n'étaient organisés que dans quelques écoles normales. Ils se sont généralisés en moins de deux ans, et aujourd'hui toutes les écoles normales d'instituteurs sont pourvues d'un atelier pour le bois, pour le fer et pour le modelage : cette généralisation est le résultat de la mission confiée à M. Salicis par l'arrêté du 25 octobre 1885.

La classe VI de l'Exposition de 1889 nous montrait qu'un grand pas a été fait par le nouvel enseignement. Si l'on borne les travaux manuels aux exercices de menuiserie, d'ajustage et de modelage, on peut dire que la méthode d'enseignement commence à se dégager d'essais nombreux tentés, il faut le reconnaître, avec beaucoup de bonne volonté. Dans la majorité de nos établissements normaux, les travaux d'atelier sont assez bien dirigés, ils donnent de bons résultats, ils concourent à l'éducation physique de l'élève-maître et contribuent largement à lui donner la dextérité manuelle et la justesse de coup d'œil qui lui faisaient généralement défaut.

Mais si l'enseignement manuel demeurait limité, à l'école normale, aux travaux d'atelier, il n'atteindrait que très incomplètement son but, car il ne contribuerait qu'à l'éducation physique, ou individuelle, de l'élève-maître; or ce dernier nom indique bien qu'à l'éducation individuelle de l'élève doit être jointe l'éducation professionnelle du futur instituteur.

L'enseignement manuel actuel concourt-il à cette éducation professionnelle ? On ne saurait le prétendre.

Le jeune maître, à la fin de sa scolarité, sait assez bien manier les outils du menuisier, du serrurier, du tourneur; il peut confectionner sinon rapidement, au moins rigoureusement, un assemblage en bois, une pièce ajustée en fer; mais il serait embarrassé, sauf pour quelques écoles normales, s'il lui fallait développer et assembler proprement un simple cube de carton.

On est obligé de reconnaître, avec divers rapporteurs chargés de faire un compte-rendu de l'exposition de la classe VI, que les professeurs de travaux manuels, dans les écoles normales, spécialisent trop leurs exercices en se renfermant presque exclusivement dans les travaux de l'atelier proprement dit; ils paraissent oublier que leurs élèves seront instituteurs communaux et non professeurs d'exercices manuels dans les écoles supérieures, et que si ces jeunes gens doivent avoir acquis une certaine habileté à l'établi, à l'étau, au tour, voire à la forge, ils doivent exceller dans les travaux élémentaires, les seuls généralement qu'ils pourront enseigner.

L'éducation professionnelle normale serait donc très incomplète dans le cas qui nous occupe, si elle ne mettait l'élève-maître en état d'organiser, avec les ressources de l'école ordinaire, et de diriger

avec fruit, les petits travaux de tissage, de pliage, de découpage, de cartonnage, etc., qui sont prescrits par les règlements officiels pour les cours élémentaire et moyen, c'est-à-dire pour l'immense majorité des enfants de nos écoles communales.

Dans beaucoup d'écoles normales, les directeurs partagent cette manière de voir; mais plusieurs sont dans l'erreur qui disent : « Nos élèves s'exercent aux travaux d'atelier, au modelage ; quant aux petits travaux en papier, en carton, en fil de fer, ils se contentent d'en faire l'application à l'école annexe. » On ne peut bien appliquer que ce qu'on sait ; aussi l'application dont il s'agit est-elle très médiocre dans ses résultats, et il n'en saurait être autrement: puisque l'élève qui doit la faire n'y a pas été préparé, il n'est pas plus habile que les enfants auxquels il s'adresse ; mais en outre, et c'est là un point très important comme pédagogie, il ne sait pas tirer parti des nombreux moyens qu'offre un exercice manuel bien conduit pour venir en aide à l'enseignement général ; souvent même, il ignore l'existence de ces moyens ; en un mot, les principes pédagogiques, la méthode et les procédés manquent.

Si l'on néglige ainsi les travaux manuels élémentaires dans les écoles normales, c'est, dit-on, parce qu'ils sont enfantins et aussi sous prétexte que « celui qui peut le plus peut le moins ». En matière d'enseignement, cette dernière formule est vaine et son application conduirait, du moins pour le travail manuel, à un résultat à peu près nul.

En effet, si l'on peut admettre que l'instituteur qui débute pourra refaire ce qu'on lui a montré à l'école normale, qu'il répétera volontiers les leçons qu'il aura données à l'école annexe, il n'en est plus de même d'un enseignement qu'il n'a jamais appliqué ; et, pour diverses raisons, il ne faut pas demander au débutant d'innover.

Donc si le jeune maître n'a pas enseigné le travail manuel à l'école annexe dans les mêmes conditions que les autres matières, c'est-à-dire après y avoir été préparé, il ne l'enseignera pas non plus dans sa classe.

Il faudrait que les professeurs d'école normale fussent bien pénétrés de cette vérité, qu'il en est des travaux manuels comme des expériences scientifiques : parmi celles-ci, les unes servent à l'éducation personnelle de l'élève-maître, et ne seraient pas à leur place à l'école élémentaire ; les autres, qui devront être reproduites par le futur instituteur plus tard dans sa classe, visent surtout son éducation professionnelle : les négliger, ce serait oublier que la fin suprême de l'école normale c'est l'école primaire.

Ainsi en est-il des travaux manuels de l'école élémentaire : ils sont à l'enseignement des notions de sciences mathématiques ce que sont les expériences à l'enseignement des notions de sciences physiques et naturelles, avec cet avantage, pour les travaux manuels, qu'ils sont exécutés par toute la classe, qu'ils exercent l'œil et la main de chaque enfant, en l'obligeant à observer, à comparer, à mesurer, c'est-à-dire qu'ils fournissent l'objet d'une double et excellente gymnastique, celle des sens et celle de l'esprit.

La nécessité s'impose donc pour l'enseignement manuel des élèves-maîtres de joindre, aux travaux d'atelier qui s'adressent à

l'élève, les travaux élémentaires qui, sans négliger l'élève, visent surtout le futur maître.

La place de ces exercices élémentaires dans le programme normal est nécessairement en première année. Trente ou quarante heures suffisent amplement, non seulement pour apprendre aux élèves à réaliser eux-mêmes les petits exercices dont il s'agit, mais encore pour leur faire saisir la liaison intime qui existe entre l'enseignement manuel et ceux du dessin, des formes géométriques et du calcul, pour leur montrer comment l'un complète les autres en leur fournissant la matière de leurs premiers exercices d'appréciation à vue, de mesure, d'évaluation de surface, de volume, etc., en un mot en apportant le concret à côté de l'abstrait.

En seconde et en troisième année, les élèves-maîtres appliqueraient alors sans difficultés à l'école annexe, au même titre que les autres matières, un enseignement manuel qui aurait été bien préparé.

Le temps accordé, par les règlements, pour les travaux manuels est parfaitement suffisant, à la condition d'être bien employé et convenablement réparti, pour qu'en trois années on puisse satisfaire aux exigences de la double éducation qui vient d'être recommandée comme indispensable.

L'arrêté du 10 janvier 1889 a porté à cinq le nombre des heures qui doivent être consacrées par semaine, dans chacune des trois années, aux « travaux manuels et agricoles »; la circulaire du 21 mai dernier a limité ainsi la part à faire à chaque genre de travaux : deux heures seront attribuées aux travaux agricoles, et trois heures aux travaux manuels « dans lesquels le modelage sera nécessairement compris ».

Pour faire une répartition judicieuse de ces trois heures, il est utile de tenir compte de l'importance relative des diverses catégories de travaux, et aussi des conditions matérielles dans lesquelles ils s'exécutent habituellement : aussi, avant toute proposition de répartition, y a-t-il lieu de présenter quelques observations.

Jusqu'à présent, le temps accordé aux travaux d'atelier a varié, suivant les écoles, de une heure à trois heures par semaine, pour chaque année d'études; il en est résulté parfois une grande disproportion dans l'importance attachée aux divers travaux : ici le travail du fer est négligé, là les exercices de menuiserie sont suspendus pendant l'une des trois années, ailleurs le nombre des exercices exécutés est restreint à une demi-douzaine. Dans d'autres cas, on fait abus des exercices théoriques, notamment des assemblages de menuiserie, sans les faire suivre d'aucune application utile. La méthode dite « des objets utiles » et celle dite « des éléments techniques » ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients : à l'exposition de la classe VI, la préférence des visiteurs intéressés et compétents était très évidente pour les travaux des écoles qui prennent un moyen terme entre les deux systèmes; du reste, l'expérience paraît se prononcer de plus en plus pour l'adoption d'une méthode qui consiste à choisir un nombre restreint d' « éléments techniques », c'est-à-dire quelques assemblages principaux s'il s'agit du bois, et à faire suivre l'exécution de chacun d'eux d'une application utile, par exemple la confection d'un objet usuel.

L'expérience a prouvé également que si, pendant deux trimestres,

par exemple, les élèves travaillent une heure par semaine au bois et une heure au fer, ils obtiennent des résultats moins bons; la quantité des travaux faits, à qualité égale, est moindre qu'en travaillant deux heures par semaine au bois pendant un trimestre, au fer pendant l'autre. On constate aussi généralement que les séances de travaux limitées à une heure sont peu productives; le temps dépensé d'abord à la mise en train et, à la fin, au rangement de l'outillage, est le même que la leçon soit d'une heure, d'une heure et demie ou de deux heures; ici encore, le terme moyen paraît avantageux, car, dans les leçons ou les exercices trop longs, le temps n'est pas toujours complètement utilisé.

Au sujet du modelage, on peut répéter ce qui a été dit précédemment des travaux d'atelier : les exercices de modelage habituellement exécutés négligent trop l'éducation professionnelle du futur instituteur. Souvent, on commence par un filet grec, une palmette, ou une ove, et l'on ne sort ensuite qu'accidentellement de la série de modèles fournie par l'Administration des Beaux-Arts pour l'enseignement du dessin. Ce système a des inconvénients : dès l'abord, la difficulté est trop grande pour des élèves qui n'ont jamais modelé; en outre, aucun des modèles choisis n'a sa place à l'école élémentaire. Il faut, ici comme toujours, aller du facile au difficile, il faut commencer par le commencement, c'est-à-dire par les exercices simples prescrits dans le programme des écoles primaires, aux cours moyen et supérieur.

Voici enfin une dernière observation de détail. Le travail du modelage ne peut se faire partout en toute saison; dans beaucoup d'écoles, l'installation de l'atelier de modelage, ou bien le budget, ne permet pas de chauffer la salle, et pendant les grands froids de l'hiver, l'eau de l'argile est congelée et il n'y a plus de travail possible. Pour assurer au modelage le temps qui lui est nécessaire, il sera bon de le réserver, surtout dans les pays froids, pour la belle saison.

Comme résumé de tout ce qui précède, nous allons donner un exemple de la répartition qui pourrait être faite du temps accordé aux travaux manuels pendant les trois années d'école normale.

On ne peut guère compter, au cours d'une année scolaire, sur plus de trente-six semaines de classes régulières, ce qui équivaut à trois trimestres complets.

La répartition des différents travaux manuels indiquée dans le tableau ci-après est une sorte de moyenne de celles qui sont suivies déjà dans quelques écoles où l'enseignement nouveau donne les meilleurs résultats; elle tient compte des observations qui viennent d'être exposées, et, d'après nos observations personnelles, c'est une de celles qui présentent le plus d'avantages et le moins d'inconvénients. Elle permet notamment de ne pas augmenter inutilement le nombre des heures pour le professeur, car on pourra toujours, au moins deux fois sur trois, excepté dans les écoles de première catégorie comme effectif, réunir deux promotions d'élèves travaillant en même temps : il suffira que, dans l'horaire, ces promotions figurent, pour le travail manuel, à la même heure.

On remarquera que les ateliers deviennent libres à partir des vacances de Pâques, et qu'on pourra alors, sans difficulté, y faire accéder les plus grands élèves de l'école annexe.

*Exemple de répartition des heures par semaine pour chaque trimestre.*

| 1re ANNÉE | 2e ANNÉE | 3e ANNÉE |
|---|---|---|
| *1er trimestre* (Octobre à Décembre). | | |
| **Travaux élémentaires** (en papier et carton) Une séance : 1 h. 1/2 **Bois** Exercices élémentaires Une séance : 1 h. 1/2 | **Bois** Travaux de menuiserie : assemblage et applications Deux séances : 3 heures | **Fer** Ajustage, forge et tours Deux séances : 3 heures |
| *2me trimestre* (Janvier à Mars). | | |
| **Travaux élémentaires** (en papier et carton) Une séance : 1 h. 1/2 **Bois** Exercices préliminaires de menuiserie Une séance : 1 h. 1/2 | **Fer** Ajustage, forge et tours Deux séances : 3 heures | **Bois** Assemblages, récapitulation, travaux utiles Deux séances : 3 heures |
| *3me trimestre* (Avril à Juillet). | | |
| **Modelage élémentaire** (d'après croquis coté) Une séance : 1 h. 1/2 **Fer** Travail du fil de fer et premiers exercices de lime Une séance : 1 h. 1/2 | **Modelage** (d'après modèles et d'après nature) Moulage ; coupe de plâtre Deux séances : 3 heures | **Modelage** Modèles des Beaux-Arts, Moulage, Stéréotomie élémentaire, Rudiments de sculpture. Deux séances : 3 heures |

L'*Instruction spéciale* sur l'enseignement du travail manuel (Fascicule n° 8 des Documents scolaires publiés par le Musée pédagogique), recommandée par l'Administration, et qui a tenu lieu jusqu'ici de règlement sur la matière, avait surtout pour objet l'organisation matérielle des ateliers : emplacement, aménagement, outillage, etc. Cette organisation étant aujourd'hui terminée, les chapitres de l'*Instruction spéciale* relatifs à la méthode et au programme demeurent seuls utiles. Dans toutes les écoles où ils sont scrupuleusement appliqués, notamment en ce qui concerne l'ordre matériel dans les ateliers, la forme à donner aux leçons, la tenue des carnets et la marche à suivre dans l'exécution des travaux, les résultats sont très satisfaisants.

Là où l'on applique, dans leur véritable esprit, les excellents conseils du maître que le travail manuel a perdu, un ordre parfait règne dans tous les ateliers : ceux-ci peuvent supporter la comparaison, au point de vue de la bonne tenue, avec toute autre salle de

l'établissement. Ce qui frappe tout d'abord, c'est le rangement bien ordonné et le bon entretien de l'outillage; c'est, sur l'un des murs, la collection complète des modèles, qui montre au visiteur la suite graduée des exercices et lui permet de se rendre compte, d'un coup d'œil, de la méthode suivie. Un registre constamment à jour, tenu par les élèves à tour de rôle, indique le travail exécuté dans chaque séance; en outre, chaque travailleur tient un carnet complet et peut présenter l'ensemble des objets qu'il a confectionnés et qu'il a rangés dans son casier. Quand on s'adresse à un élève de la troisième année, on est surpris de la quantité de travail produit et de l'adresse acquise en si peu de temps. La collection que chaque élève-maître emporte (seulement à la sortie de l'école) sera une ressource précieuse pour ses futures leçons.

Dans plusieurs écoles normales, en assez grand nombre déjà pour qu'on ne puisse pas dire qu'elles sont l'exception, on s'est préoccupé d'assurer la double éducation individuelle et professionnelle de l'élève-maître; et, à défaut de programme officiel, on a complété le programme proposé, pour les débuts de l'enseignement nouveau, par l'*Instruction spéciale*, de manière à donner place aux travaux élémentaires de l'école primaire; une réduction des travaux théoriques d'atelier en a été la conséquence forcée, mais l'enseignement manuel n'y a rien perdu; l'ensemble des résultats a été au contraire bien supérieur, surtout en ce qui concerne l'application à l'école annexe. Il serait donc désirable que l'exemple se généralisât, c'est là notre conclusion.

Il serait bien désirable aussi qu'un document officiel arrêtât des programmes définitifs. Les programmes revisés de 1889 sont muets sur les travaux manuels des écoles normales d'instituteurs: c'est là une lacune regrettable, et nous faisons des vœux pour qu'elle soit bientôt comblée[1].

René LEBLANC.

1. Cet article devait paraître dans un de nos précédents numéros. Depuis qu'il a été écrit, le souhait exprimé par l'auteur a été réalisé : un arrêté ministériel du 3 janvier 1891 a établi un programme pour l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs. — *La Rédaction.*

# LE LIVRE D'OR D'UN MORALISTE

*Lectures variées de littérature et de morale*, par Paul JANET (de l'Institut). — Paris, Delagrave, 1890, in-12.

---

Voici, depuis peu d'années, le troisième recueil de ce genre, à ne parler que des philosophes, c'est-à-dire un volume tout entier d'extraits tirés de l'œuvre d'un seul auteur. Les éditeurs avaient déjà fait, avec des succès divers, de semblables anthologies pour des poètes, Lamartine et Victor Hugo, puis pour cet autre poète, notre grand historien Michelet. Appliquée à la littérature philosophique, cette forme de publications est plus récente, faut-il dire plus hardie? Le premier exemple heureux que nous en connaissions est le recueil des *Pages choisies* d'Edgar Quinet, dont la *Revue* a dit le mérite et le charme pénétrant[1]. Un second recueil, sous le même titre de *Pages choisies*, d'Ernest Renan, a été et devait être beaucoup plus discuté. De Quinet à Renan il y a, sans rien dire de la différence des deux auteurs, toute la distance qui sépare la foi de 1830 et de 1848, la foi simple, ardente et généreuse, de « l'état d'âme » de nos jours, dont nous n'essaierons pas de dire le nom de peur d'être aussitôt démenti : est-ce scepticisme, ou mysticisme, ou encore dilettantisme? Est-ce indifférence, soif de nouveau et d'inconnu, besoin de positif, peur de trop croire ou de croire trop peu? Bref, c'est un monde nouveau, un nouvel ordre de choses et d'idées : à quoi bon le nier ou nous en plaindre?

M. Janet vient après ces deux nobles précédents. Il va droit, suivant sa manière, au-devant des objections, des préventions : « N'est-ce pas en quelque sorte se traiter soi-même en auteur classique que de publier ses propres *Morceaux choisis?* » Non, répond-il tout de suite avec une modestie de véritable savant, « ces extraits sont quelque chose comme les *corrigés* que les bons professeurs font pour les bons élèves sans avoir la prétention d'avoir créé des modèles pour l'éternité ».

---

1. *Revue pédagogique* du 15 mai 1883, p. 443.

Et l'on ouvre le livre sur la foi de ces paroles : un recueil de *corrigés* de devoirs de philosophie fait par un maître comme celui-là, c'est plus qu'il ne faut pour mériter l'attention. Et quand on ne ferait qu'y relire quelques-unes des pages — immortelles quoi qu'il en dise — de sa *Philosophie du bonheur*, on n'aura pas perdu son temps. On commence en effet par quelques extraits de ce livre aimable et fort, si riche et si simple, si un par l'esprit et si varié de ton.

Mais bientôt, en feuilletant le nouveau volume, on s'aperçoit qu'il tient plus qu'il ne promettait. On est déjà à mi-chemin quand on découvre que le philosophe est toujours philosophe, que par des chemins riants il vous mène où il veut sans que vous y pensiez. Il a son plan, et c'est tout un cours qu'il vous fait suivre à votre insu. La pensée maîtresse s'y dessine peu à peu et vous prend d'autant plus fortement que vous l'avez accueillie sans défiance. C'était une causerie, un échange de réflexions fines, judicieuses, neuves par l'expression, vives par le sentiment, saisissantes d'accent ému et sincère, mais sans prétention au paradoxe et à l'effet. Vous admiriez que de choses charmantes on peut dire et faire penser à propos des *voyages* ou de la *campagne* ou de la *province*, ou de l'*habitude*, ou de la *famille*, autant de sujets que la vieille rhétorique traitait crûment de « lieux communs ». C'est tour à tour, quelquefois tout ensemble, du La Bruyère et du Channing.

Mais peu à peu le cadre s'élargit, les horizons s'étendent, le choix des sujets se diversifie. Par un art qui est peut-être le comble du naturel, voici les morceaux de littérature qui viennent s'encadrer dans les questions de morale et leur donner un relief, un piquant, un éclat qui ne nuisent point au sérieux de la leçon, mais en doublent le prix. Le moraliste fait place au critique littéraire, au critique d'art. Il nous entraîne au théâtre : avec lui, nous discutons Molière et Racine, nous analysons la trop fameuse « suggestion » dans une scène de *Britannicus*. De la littérature classique, nous descendons à celle de nos jours, et même aux questions qu'on pourrait appeler contemporaines si elles n'étaient, sous des noms changeants, l'éternel problème de la civilisation. M. Janet nous les fait suivre et retrouver comme par hasard de la Grèce aux États-Unis, de Socrate à de Tocqueville, du moyen âge au XVIII[e] siècle et de

Machiavel à Victor Cousin. Cette heureuse forme fragmentaire le dispense de transitions sans le priver de liaison. A nous de rejoindre les tableaux volontairement détachés et d'en former un tout, ou plutôt il se formera tout seul dans notre esprit.

Suivant la règle étroite dont cette *Revue* tient à honneur de ne jamais s'écarter, c'est essentiellement au point de vue du public primaire et tout spécialement du public des écoles normales, maitres et élèves, que nous nous plaçons toujours pour apprécier les œuvres qui nous semblent mériter ici une mention particulière. A cet égard jamais livre n'a eu mieux que celui-ci sa place marquée dans toutes nos bibliothèques. Sans nous permettre une étude de détail où nous risquerions de nous attarder, essayons pourtant de nous représenter les bons, les délicieux moments qu'on pourra passer dans les écoles normales de l'un ou l'autre sexe à goûter ces pages qui justifient si bien le titre de *Lectures variées*.

Nous voici dans une école normale d'instituteurs. Est-ce aux maitres, est-ce aux élèves que profitera le plus la lecture du morceau intitulé : *le Jeune homme?* Et que d'utiles conseils les uns et les autres n'en recueilleront-ils pas, chacun à son point de vue? C'est le triomphe du véritable moraliste d'avoir su parler de morale avec une telle profondeur de sincérité, avec une vue si nette des situations véritables, qu'il peut s'adresser tout ensemble au maître et à l'élève sans risquer de faire un sermon à l'un ni trop de confidences à l'autre : à tous deux c'est la nature même, c'est la raison qui parle seule.

On en dira tout autant dans les écoles de jeunes filles, en lisant les morceaux sur *l'Éducation des femmes*, sur *la Beauté et la parure*, sur *l'Imagination et la passion*, sur combien d'autres dont il est impossible de ne pas goûter le charme délicat. Et ce charme, il faut le redire, c'est avant tout celui de la sincérité. L'auteur a l'art de parler à la jeune fille et de la jeune fille de manière à gagner son cœur en même temps que l'esprit de sa maîtresse. Cela suppose un fonds de jeunesse qui se renouvelle et s'alimente dans des trésors de bonté, d'expérience et de sagesse. Voici, par exemple, -- car je ne sais comment me faire entendre autrement que par des exemples, — comment est traitée, sous le titre : *Le bonheur d'imagination*, la question du *romanesque :*

On médit beaucoup du romanesque; et j'avoue que le romanesque ne peut être que la distraction de la vie, et qu'il est insensé d'en faire le fonds. Mais, dans ces limites, quelle charmante chose que le romanesque ! Franchir les limites étroites qui nous enserrent, rompre la monotonie des occupations de chaque jour, briser les chaînes de fer qui nous retiennent dans la sévère prison de la vie réelle, et voguer dans les espaces enchanteurs du possible, voyager en esprit ravi, brûler l'espace et le temps, faire paraître à l'esprit des lieux fantastiques, créer des aventures imaginaires, s'y faire un rôle noble et brillant, évoquer des personnages d'invention, rassembler dans un même lieu et dans une même action toutes les personnes qui nous plaisent et qui sont séparées par mille obstacles, et sans arrêter les traits précis du tableau, qui perdrait son charme par trop de réalité, de tous ces éléments épars se composer une esquisse flottante, qui change à chaque seconde et dont nous écartons avec précaution tout ce qui peut faire ombre et gâter notre rêve! de tels plaisirs n'appartiennent qu'à la jeunesse. Plus tard, on cherche à en réveiller avec effort le charme affaibli, mais on ne remue que des cendres.

A mainte page, on retrouve le même esprit non d'indulgence, mais de sympathie pour la jeunesse, et de juste appréciation de ses besoins et de ses droits, condition *sine qua non* pour lui parler ensuite de ses devoirs. Aussi M. Janet est-il sévère pour ceux qui le sont trop ou à contretemps.

Une de ses plus charmantes pages est celle où il s'en prend à Bossuet lui-même pour sa manière de parler de l'enfance :

Bossuet ne s'attendrira-t--il pas un instant, n'adoucira-t-il pas la voix, ne trouvera-t-il pas quelques mots heureux et naïfs pour peindre cet âge charmant, cette grâce éphémère, cette légèreté de vie, ce jeu de la nature, cette richesse de mouvements, cette beauté de formes qui fait de l'enfant, avec l'oiseau, une si ravissante merveille de la création ? J'ai entendu dire un jour à ce sujet un mot charmant à une vieille fille : « Tous les parents, disait-elle, croient que leurs enfants sont des prodiges; ils ont raison; mais ce n'est pas leur enfant, c'est *l'enfance qui est un prodige.* » On voudrait que Bossuet eût, au moins une fois par hasard, oublié son haut ascétisme, son impérieuse et accablante morale, pour se laisser aller au doux charme de la nature. Qu'il y ait, même dans l'enfant, des traces de péché, je le veux, et Saint-Cyran les connaissait bien; mais l'enfant, quand il est beau, quand il est doux, quand il est heureux, qu'y avait-il de mieux, et le demande, de plus beau dans le paradis? Il est fâcheux que la vie tout ecclésiastique de Bossuet ne lui ait pas ouvert cet ordre de sentiments.

Voulez-vous encore entendre le grave philosophe parlant « toilette » :

Il faut bien distinguer dans la toilette le luxe et le goût. Le luxe est le superflu ; le goût est presque le nécessaire. Le luxe n'est réservé qu'à la richesse ; le goût est de toutes les classes et rétablit l'égalité. Le luxe n'est qu'un accident et n'a aucun rapport à la personne : il ne lui fait point vraiment honneur ; le goût, au contraire, est une qualité propre à la personne ; ce n'est point sans doute une vertu, mais enfin c'est un mérite. Le luxe est souvent l'ennemi du goût, et c'est une partie du goût de bien distinguer le luxe qui convient à l'âge et à la condition Le luxe est surtout déplacé chez les jeunes filles ; les belles choses gâtent les belles personnes. Avec la toilette seule on peut donner aux jeunes filles des leçons d'art et de vertu. Les principes de l'art sont toujours les mêmes dans les petites comme dans les grandes choses. Une personne qui se met bien applique sans le savoir les mêmes principes que Raphaël et Rœmer dans les conceptions de leurs chefs-d'œuvre. Que fait une telle personne en se parant ? Elle s'idéalise en quelque sorte : sans employer aucun mensonge, elle sait se rehausser et mettre en relief les plus heureuses expressions de sa personne par l'art des ajustements et l'habile combinaison des lignes et des couleurs. Elle fait sur elle-même le même travail qu'un grand peintre sur son modèle ; elle s'offre à nous non pas telle qu'elle est d'ordinaire, mais telle qu'on voudrait la voir toujours ; elle est mieux qu'elle-même sans cesser d'être elle-même. On peut donc lui faire comprendre par son propre exemple les conditions de l'art vrai, celui qui ennoblit et qui épure sans défigurer. On peut lui faire comprendre également ce que c'est que l'art faux, mesquin, fastidieux, par l'exemple de ces toilettes choquantes où la dissonance des couleurs, l'abus des ornements, l'emploi des artifices et des mensonges, blessent la vue et révoltent le goût.

La parure peut être encore une école de morale ; car si la jeune fille comprend vite que le meilleur moyen de plaire est une certaine simplicité dans la mise, une certaine grâce, une certaine harmonie, ne comprend-elle pas qu'elle plaira bien mieux en introduisant les mêmes qualités dans le caractère ? N'y a-t-il pas aussi un art de se parer à l'intérieur et un certain goût en quelque sorte qui consiste aussi dans la simplicité, dans la discrétion, dans la pudeur et dans une harmonie générale, où l'on ne remarque rien qui brille en particulier, mais où tout à la fois est charme et suavité ?

Quelle mère dirait mieux ? Que d'art, que de tact, que de vérité, et quel modèle de leçon d'éducation pratique et féminine !

Mais ne nous laissons pas aller à citer si nous voulons nous arrêter. Nous citerions toute une série d'études incomparables par

leur originalité de forme et de pensée : ce sont des extraits du beau livre *les Passions et les Caractères dans la littérature du* XVII^e^ *siècle*. Il y en a une à lire et à relire sur le *Misanthrope*, qui est le développement de cette définition profonde : « Le vrai sujet du *Misanthrope* est le conflit de la vertu et du monde ». Il y en a... mais coupons court à l'énumération, et concluons en disant dans quel sentiment nous avons fermé ce volume.

Il est de mode dans certains cercles qui se piquent de distinction d'esprit et d'une délicatesse supérieure, de répéter que notre pauvre philosophie spiritualiste et rationaliste est quelque chose de bien honnête, mais de bien sec : il lui manque, assure-t-on, le *je ne sais quoi*, l'*au delà*, les « envolées », et un certain nombre d'autres conditions de la satisfaction absolue de l'âme, qu'on prétend chercher ailleurs. Je voudrais savoir quelle personne de sens et de sang-froid terminera la lecture du petit recueil de M. Janet sans en appeler de ce jugement tout fait et mal fait. Non, ce n'est pas là une philosophie terre à terre, une morale vulgaire et superficielle, un à-peu-près et un expédient pour la vie courante. Non, ce n'est pas la froide raison, la sagesse aux yeux secs, la moralité négative, la pensée sans idéal et « l'école sans Dieu ». C'est au contraire, dans toute sa richesse et sa simplicité, dans sa grandeur et sa profondeur, une doctrine, toute une doctrine, la doctrine éternelle des meilleurs parmi les meilleurs depuis qu'il y a des hommes qui pensent; c'est la *perennis philosophia* des anciens, c'est le dernier mot et le résumé de l'Evangile, c'est le plus haut effort de la réflexion humaine d'Aristote à Kant, et de Çakyamouni à Jésus. C'est sous la forme familière, humaine, simple à force d'être claire, et claire à force d'être vraie, le précieux patrimoine de l'âme humaine après des milliers d'années d'efforts et de progrès. C'est le plus riche viatique que jamais l'homme ait reçu pour le pèlerinage de la vie. Il n'est défendu à personne d'y ajouter ce qu'il croira vrai par surcroît, de prolonger dans les conceptions des religions positives ou des systèmes philosophiques ces simples et sûres données de la morale et de la religion universelles. Mais telles que les voilà, elles sont la base, le roc inébranlable, le soutien nécessaire, le fonds inaltérable de toute vie morale, individuelle ou collective; elle suffisent à échauffer les cœurs et à éclairer les esprits; elles nous donnent, dans la mesure dont

nous sommes capables, la connaissance de l'homme et la connaissance de Dieu; elles ne rapetissent aucune de nos nobles ambitions, elles n'éteignent aucune de nos aspirations généreuses. Et une société où tous, petits et grands, enfants et adultes, de l'école au foyer, ont pour trésor commun, quoi qu'on en puisse dire, un tel corps de doctrines, un tel faisceau de vérités naturelles, un tel ensemble d'idées et de croyances passées à l'état de conviction dans la conscience publique, cette société-là se calomnie elle-même quand elle croit qu'elle n'a pas d'idéal, que la foi lui manque, et qu'il lui faut des religions neuves et des dieux nouveaux. Si cette génération blasée, après dix-huit siècles de christianisme, après trente ou quarante siècles de labeur incessant de la pensée humaine dans toutes les races et sous tous les cieux, demande encore « des miracles », il faut, sans hésiter, lui répondre comme à la génération contemporaine de Jésus-Christ : « Il ne vous en sera pas donné d'autres ».

F. BUISSON.

---

# LE CHOIX DES AUTEURS

## DANS LE NOUVEAU PROGRAMME DU BREVET SUPÉRIEUR

---

Au début de l'année scolaire, on a posé aux élèves de Fontenay-aux-Roses (2e année, lettres) les questions suivantes :

« Le programme du brevet supérieur laisse aux candidats le choix entre :

*Le Cid, Horace, Cinna, Polyeucte*, de CORNEILLE; *Andromaque, Britannicus, Athalie, les Plaideurs*, de RACINE; *l'Avare, les Femmes savantes, le Bourgeois gentilhomme, le Misanthrope*, de MOLIÈRE; les *Fables* de LA FONTAINE (deux livres); un chant de *l'Art poétique*, ou une *Épître*, ou une *Satire*, de BOILEAU ; une *Oraison funèbre*, ou un *Sermon* de BOSSUET; les chapitres I, V, VII, ou XI, de LA BRUYÈRE.

Entre ces diverses parties d'auteurs faites votre choix dès à présent (choix tout provisoire), et dressez-en une liste raisonnée, en indiquant :

1° Pour quelle raison pédagogique, ou morale, ou littéraire, vous choisissez chaque ouvrage ou partie d'ouvrage;

2° Comment vous les grouperez logiquement et graduellement pour y faire mieux pénétrer les aspirantes au brevet que vous dirigerez;

3° En vous plaçant à votre point de vue personnel, quels sont ceux de ces auteurs que vous connaissez le moins et que vous désireriez approfondir davantage. »

On se bornera ici à indiquer le sens général des réponses faites à la première question. Cependant on constate, en passant, que les auteurs les moins connus sont Bossuet, Boileau et La Bruyère; les plus connus sont ceux du théâtre classique, et La Fontaine, bien que plusieurs élèves avouent ne pas posséder les fables à fond et surtout ne comprendre qu'à demi celles qu'elles connaissent.

CORNEILLE : *Le Cid*, 16 fois choisi; *Horace*, 8 fois ; *Cinna*, 7 fois ; *Polyeucte*, 4 fois.

Il n'y a qu'une élève qui ait proscrit *le Cid*, sous prétexte que le vrai Corneille n'y est pas, et que l'influence espagnole s'y fait trop sentir, comme si la question n'est pas précisément de savoir dans quelle mesure Corneille est ou n'est pas lui-même un Espagnol. Les autres n'ont pas eu de peine à justifier leur choix : importance de « l'avènement » du *Cid*, comparaison naturelle avec les pièces des prédécesseurs de Corneille, caractère de Chimène, plus féminin que celui de la plupart des héroïnes cornéliennes, on a fait valoir toutes ces raisons, sans oublier le charme de jeunesse indéfinissable qui encore aujourd'hui s'attache à ce premier chef-d'œuvre de notre art

dramatique. Aux œuvres plus mûres la pièce toujours jeune a été préférée, cela était inévitable. Mais il faut bien ajouter que *le Cid* ouvre le théâtre de Corneille, et que c'est, entre les œuvres cornéliennes, la plus familière de beaucoup à tous les candidats de tous les examens. On a hésité ensuite entre *Horace* et *Cinna*, dont l'un ou l'autre, comme on le remarque en plusieurs copies, ferait utilement antithèse au *Cid* et montrerait le génie de Corneille sous un aspect nouveau. Dans *Horace*, les uns admirent, les autres critiquent l'inflexibilité du patriotisme; la composition de *Cinna* est plus régulière, mais cette pièce, trop politique, est « peu goûtée des écoliers ». Le patriotisme prévaut enfin, et *Horace* l'emporte, à une faible majorité : c'est aussi que *Cinna* n'a jamais figuré au programme du brevet, et que, par suite, on ne l'a guère fait expliquer dans les écoles normales; je trouve cet aveu en plus d'un devoir : on ne connaît pas *Cinna*, ou on ne le connaît que depuis Fontenay. En revanche, *Polyeucte* était inscrit au dernier programme; mais on ne l'a jamais bien compris. Deux élèves, il est vrai, plaident la cause de Pauline; l'une d'elles observe même qu'il est sain de fixer parfois ses regards sur une grandeur un peu austère. Mais presque toutes ajournent l'étude de cette tragédie, en déclarant qu'elles la connaissent et l'admirent particulièrement, mais qu'elles ne croient pas pouvoir la faire comprendre à des élèves d'école normale. Sur cette pièce j'ai souvent posé la même question, j'ai toujours obtenu la même réponse. Cette quasi-unanimité ne mérite-t-elle pas d'être prise en sérieuse considération ?

En résumé, l'on choisit *le Cid* et *Horace* parce que ce sont les deux premières pièces du théâtre classique de Corneille, qu'elles ont figuré au programme du brevet, et qu'on ne veut pas de *Polyeucte*; on ne connaît pas *Cinna*, parce qu'on n'a jamais été dans l'obligation officielle de le connaître.

RACINE : *Andromaque*, 16 fois choisi; *Britannicus*, 10 fois; *les Plaideurs*, 7 fois; *Athalie*, 2 fois.

Les mêmes observations pourraient être répétées, avec une sorte de parallélisme assez remarquable, à propos du théâtre de Racine. Là aussi on exclut une pièce, *Athalie*, non comme médiocre assurément, mais comme étant d'une intelligence difficile, dans le milieu particulier qu'on ne perd pas de vue. A peine une élève observe, un peu naïvement, qu'une tragédie écrite pour les élèves de Saint-Cyr doit convenir à des élèves d'école normale. Mais il faut constater qu'*Athalie* n'a pas figuré au programme depuis 1881. Au contraire, *Andromaque* et *Britannicus* étaient inscrits aux derniers programmes du brevet et du professorat, et ce sont les deux premiers, par ordre chronologique, des chefs-d'œuvre tragiques de Racine. Toutes les raisons qu'on fait valoir en leur faveur peuvent être fort justes : *Andromaque*, c'est *le Cid* de Racine, c'est l'héroïsme de l'amour maternel; *Britannicus*, c'est un tableau historique digne d'être opposé à ceux de Corneille. A merveille, mais pourquoi ne donne-t-on pas la véritable raison?

et pourquoi sacrifie-t-on *les Plaideurs*, dont on loue à l'envi la verve comique, même le caractère d'utilité pratique (ils ont « le mérite de nous tenir en garde contre les procès »), sinon parce que *les Plaideurs* n'ont pas été désignés une seule fois comme ouvrage à étudier pour le brevet? Une élève le reconnaît: « Je connais imparfaitement cette pièce »; c'est pourquoi elle l'élimine, c'est pourquoi on éliminera tous les ouvrages qui ne seront pas déjà connus, c'est pourquoi l'on tournera dans le même cercle éternel.

Molière : *Les Femmes savantes*, 15 fois choisi; *l'Avare*, 12 fois; *le Misanthrope*, 8 fois; *Le Bourgeois gentilhomme*, 1 fois.

Est-il besoin d'expliquer pourquoi *les Femmes savantes* rallient tous les suffrages? L'aimable Henriette est là; autant de devoirs, autant de portraits d'Henriette. Unanimement aussi, l'on espère que cette lecture préservera du pédantisme les élèves des écoles normales (« peut-être », dit une copie). Mais, d'après les règles précédemment indiquées, c'est *le Misanthrope*, non *l'Avare*, qui aurait dû être choisi en second lieu. On ne s'étonnera plus, si l'on songe aux motifs qui ont déterminé l'exclusion de *Polyeucte* et d'*Athalie; le Misanthrope* est moins accessible encore, par certains côtés, à de jeunes intelligences, et, pour en sonder la profondeur, il faut plus que de la curiosité. On a jugé *l'Avare* « plus simple »; et qui ne connaît les scènes essentielles de *l'Avare?* Qui ne s'y amuse et n'a chance d'en amuser les autres? Mais on ne connaît que fort peu *le Bourgeois gentilhomme*, dont les singularités et les bouffonneries mêlées aux scènes de haute comédie inquiètent, plus qu'elles n'attirent, des esprits habitués à l'unité de la règle. Aussi, en dépit de la brave M^me^ Jourdain, *le Bourgeois gentilhomme* ne sera jamais ou presque jamais étudié. Et c'est dommage.

La Fontaine : Livre XI, 13 fois choisi; livre VII, 8 fois; livre I^er^, 5 fois, livre III, 3 fois; livre X, 1 fois.

Ici, l'évidence éclate. La plupart des élèves déclarent que les livres VII et XI sont les plus beaux des *Fables;* quelques-unes ajoutent qu'elles les préfèrent sans doute parce qu'elles les connaissent mieux que les autres livres. Jetons les yeux sur les programmes successifs du brevet: nous constatons que ces livres sont les *seuls* qu'on y ait inscrits en 1881, en 1884, en 1887. Tout s'explique. Notez que ce choix est tout arbitraire; qu'on a raison, en plusieurs copies, d'affirmer que les fables des premiers livres sont loin d'être à dédaigner et même peut-être sont mieux appropriées aux besoins de l'enseignement primaire; que, d'ailleurs, si l'on prend le second recueil, le dixième livre, par exemple, est admirable. Cela n'y fait rien : le ministre a choisi, un peu au hasard, les livres VII et XI; ils seront donc étudiés à tout jamais à l'exclusion des autres, car les élèves, avec la docilité qui leur convient, prendront la file et suivront les sentiers déjà battus.

BOILEAU : *Art poétique*, chant Ier, 8 fois choisi; chant IV, 8 fois; *Épître* VII, 8 fois; *Satire* IX, 6 fois; *Épître* IX, 2; *Art poétique*, chant II, 1 fois; chant III, 0;

Il y a partage, et une épître même balance la popularité assez banale de *l'Art poétique*[1]. C'est que cette épître (celle à Racine) est la seule à peu près que l'on connaisse dans les écoles normales : c'est une mine de lectures expliquées. Elle attire et étonne un peu, parce qu'on y voit à nu l'âme, trop discrète ailleurs, de Boileau homme et ami. D'autres élèves (elles ne sont que deux) préfèrent l'épître IX, parce que Boileau y établit, dit-on, les dogmes de sa religion littéraire et morale du vrai. Mais, en général, on se tient sur ses gardes quand on aborde Boileau, et ce n'est pas par l'excès d'entraînement que l'on pèche. Qu'on s'arrête au chant Ier de *l'Art poétique*, cela se comprend : c'est le premier d'abord, et puis ses généralités ne soulèvent pas de questions bien complexes, semble-t-il ; enfin, il donne des règles nécessaires, nécessaires surtout, paraît-il, aux jeunes normaliennes, car, m'assure-t-on, « on n'a pas à leur reprocher de mettre trop de raison dans leurs écrits, de relire et de corriger... » Egalement *inoffensif* paraît le chant IV, le plus beau, du reste, au point de vue moral, et dont j'ai plaidé naguère la cause avec trop de succès, puisqu'on a donné aux examens du brevet, dans certains départements, le passage y relatif, tiré de ma monographie de l'Exposition[2] ! En revanche, les chants II et III, qui traitent des divers genres, sont riches en problèmes et en pièges. On peut être assuré que les candidats le plus souvent les laisseront dormir, surtout le chant III, qui n'a jamais figuré au programme, et n'a été, conséquemment, choisi par personne, malgré son importance.

BOSSUET : *Sermon sur la mort*, 12 fois choisi; *Oraisons funèbres des Henriettes*, 2 fois; *Oraison funèbre de la Palatine*, 1 fois.

Je me rappelle avoir conseillé jadis de remplacer sur la liste des auteurs les éternelles oraisons funèbres par un sermon de Bossuet. L'introduction des sermons a eu cet effet inattendu, naturel pourtant, de rejeter dans l'ombre les oraisons funèbres, trop dédaignées maintenant, comme produits d'un genre « factice ». Les sermons sont plus « simples » et aussi moins « étendus », double avantage. Mais, parmi les sermons, lequel choisira-t-on? Celui qu'on a eu à étudier de plus près, le sermon sur la Mort. « C'est celui que nous connaissons le mieux, » disent les unes; et les autres : « Nous ne connaissons que celui-là ». Deux seulement se hasardent à proposer un sermon différent, qu'elles choisissent mal, n'ayant pas de termes de comparaison assez nombreux. C'est très beau, le sermon sur la Mort;

---

1. Par erreur, on a choisi deux parties d'auteur pour Boileau, comme pour La Fontaine.

2. *Les auteurs français de l'enseignement primaire*, dans le tome III des Monographies pédagogiques, p. 413.

mais il ne faudrait pas toujours en vivre. Et les oraisons ne sont point partout si « fausses ».

La Bruyère : chapitre V, 8 fois choisi; chap. XI, 6 fois; chap. Ier, 2 fois.

Parmi les chapitres des *Caractères*, entre lesquels on permet le choix aux candidats, il en est un auquel personne n'a songé : c'est le chapitre VII *(De la ville)*. C'est qu'il est aussi le seul qui ne dise rien à l'esprit ni à la mémoire de la plupart. A la bonne heure, le chapitre *De l'homme*, cela sonne bien et c'est toujours là qu'on s'adresse pour faire connaissance avec La Bruyère moraliste. Quant aux chapitres Ier et V, ils ont fait partie trois fois de trois programmes. Mais le chapitre V est préféré — indépendamment de l'attrait particulier qu'il exerce — parce qu'il est plus court et paraît plus facile.

Si cette expérience est, comme je le crois, concluante, elle appelle quelques réflexions :

1° La liberté du choix laissée aux candidats n'étendra point, dans la plupart des cas, le cercle de leurs lectures. D'avance leur choix est tout fait, et ils n'auront pas plus le désir que le loisir de comparer, car l'Etat s'est autrefois chargé de choisir pour eux, et les choix de l'Etat, après s'être imposés aux maîtres, s'imposeront par eux aux élèves;

2° Si l'on choisit pourtant quelquefois, après une comparaison hâtive, ce sera en vertu de raisons toutes pratiques, qui n'auront rien à voir avec l'art (brièveté, facilité de l'ouvrage), ou d'une raison pédagogique plus sérieuse : le degré d'intelligibilité;

3° Par suite, certains ouvrages seront toujours choisis, certains autres ne le seront jamais. C'est ce qui s'est produit à l'examen du baccalauréat ès lettres, et c'est après avoir constaté ce résultat fâcheux qu'on a récemment supprimé cette liberté du choix des auteurs, à la grande satisfaction de tous les maîtres qui savent lire et veulent apprendre à lire aux autres.

4° Pour supposer qu'il en pût être autrement, il faudrait admettre chez les maîtres un esprit d'initiative, chez les élèves un esprit d'indépendance tout à fait invraisemblables ; surtout chez les examinateurs une intelligence, un tact, une connaissance précise, une mise au point pédagogique plus invraisemblables encore. Cela, on ne l'a pas maintenant, on ne l'aura jamais. Les maîtres, préoccupés du sentiment de leur responsabilité personnelle, aimeront toujours mieux enseigner ce qu'ils savent déjà ; les élèves mettront volontiers à profit l'expérience des maîtres; les examinateurs — dont la science n'est point universelle — aimeront à repasser doucement sur les mêmes traces, et je ne suis point convaincu du tout qu'ils sachent bon gré aux candidats trop hardis des choix qui les forceraient à étudier eux-mêmes de près les auteurs dont ils n'ont gardé qu'un vague souvenir. Qu'on veuille bien réunir et grouper logiquement les

sujets de leçons donnés cette année au brevet et au professorat, on sera édifié. Et je ne songe qu'à Paris!

5° Enfin, si l'on met les choses au mieux, si l'on proclame possible l'impossible, à quoi aura-t-on abouti? à faire lire beaucoup, mais à faire lire mal. L'effarement des maîtres et des élèves, je le vois d'avance, puisque les copies que j'ai étudiées sont semées d'aveux significatifs, puisque tout le monde déplore ce grand nombre de lectures obligatoires, qui rendent impossible la lecture désintéressée. A cette lecture on aura beau réserver des études entières, on aura beau essayer de la fixer sur un carnet où l'on ne trouvera que des analyses banales; si, par malheur, on veut lire tout, on ne pourra pas relire, et ce n'est pas lire, c'est relire qui est l'essentiel.

Félix HÉMON.

---

## CORRESPONDANCE

M. le directeur du Musée pédagogique a reçu la lettre suivante :

« MONSIEUR LE DIRECTEUR,

» La *Revue pédagogique*, dans son numéro de janvier 1890 (p. 56), a publié un article de M. P. Lepape, professeur d'école normale, intitulé : *Les « Bandes chiffrées »*, qui fait connaître un nouveau procédé très expéditif de calcul oral et écrit, lequel nous vient d'Allemagne.

» M. Lepape promet une brochure explicative dont la traduction française devait, en janvier dernier, paraître prochainement; elle doit donc avoir paru à l'heure actuelle, et je serais heureux que M. Lepape voulût bien nous indiquer le moyen de se la procurer.

» J'ai essayé les « bandes chiffrées » dans mon école, et j'en ai obtenu d'assez bons résultats au point de vue du temps gagné; je voudrais cependant me rendre un compte plus exact du procédé : c'est pourquoi je demande la brochure explicative.

» Veuillez agréer, etc.

» *L'Instituteur public de Lunas (Hérault), chargé de la Bibliothèque pédagogique,*

» M. TESTON. »

Nous transmettons, par la voie de la *Revue*, la requête de M. Teston à M. Lepape, qui voudra bien y répondre directement.

# LA RÉFORME PROJETÉE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
## EN PRUSSE

---

Le mois dernier, le roi de Prusse a prononcé un discours qui a fait beaucoup de bruit. Nous disons à dessein le roi de Prusse, et non l'empereur d'Allemagne, car c'est en sa qualité particulière de monarque prussien que Guillaume II a exposé, devant une commission réunie au ministère des cultes à Berlin, ses idées personnelles sur la réforme des écoles prussiennes — les seules sur lesquelles son autorité puisse s'exercer directement.

Dès le commencement de 1889, le jeune souverain avait manifesté le dessein de s'occuper sérieusement de la question scolaire. Il adressa le 1er mai 1889 au conseil des ministres *(Staatsministerium)*, présidé par M. de Bismarck, un ordre de cabinet *(Kabinetsordre)* contenant tout un programme de réformes. Le conseil des ministres, invité à présenter au roi un rapport à ce sujet, lui soumit, le 27 juillet, deux séries de propositions, relatives, les premières à l'enseignement inférieur *(Niederes Schulwesen)*, les autres à l'enseignement supérieur *(Höheres Schulwesen)*. Le roi les approuva par un ordre en date du 30 août 1889, et chargea le ministre des cultes et de l'instruction publique de prendre les mesures nécessaires pour opérer dans l'enseignement public les modifications indiquées par ces propositions. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le ministre fit, comme première mesure d'exécution, rédiger un supplément au livre de lecture des écoles normales : ce supplément a été approuvé le 13 octobre 1890 par un ordre du roi. Quant à l'enseignement secondaire, le ministre constitua une commission où il fit entrer les personnes regardées comme les plus compétentes, afin de procéder à une grande « enquête scolaire » *(Schulenquête)*. Les membres de cette commission furent convoqués à une conférence qui s'est tenue à Berlin, en décembre dernier, et qui a eu à discuter un projet en quatorze articles élaboré par le ministère.

Le roi a voulu présider en personne la première séance de cette conférence, qui a eu lieu le 4 décembre. Nous traduisons ci-après *in extenso*, d'après le texte officiel donné par le *Reichsanzeiger*, le discours désormais fameux prononcé par lui en cette circonstance.

Le ministre des cultes et de l'instruction publique, M. de Gossler, avait ouvert la séance par une courte allocution, dans laquelle il fit observer que les Hohenzollern avaient toujours estimé qu'il était de leur droit et de leur devoir d'intervenir directement dans l'éducation de la jeunesse. Il rappela les ordonnances de l'électeur de Brandebourg Jean-Georges, au XVI^e^ siècle; du Grand Électeur, au XVII^e^; de Frédéric-Guillaume I^er^ et de Frédéric II, au XVIII^e^; de Frédéric-Guillaume III, après Iéna ; et enfin il termina en insistant sur l'importance de la plus récente de ces manifestations de la volonté du souverain, l'ordre de cabinet du 1^er^ mai 1889.

Le roi répondit aux paroles du ministre par un éloge des plus flatteurs des mérites de ce haut fonctionnaire, et par quelques paroles de bienvenue adressées à la Commission. Puis il prononça le discours suivant :

MESSIEURS,

J'ai désiré vous adresser en premier lieu quelques mots, parce qu'il m'importe que vous sachiez à l'avance ce que je pense à l'égard de la question qui vous est soumise. Il est certain que bien des choses viendront en discussion sans pouvoir être décidées, et je crois aussi que bien des points resteront obscurs et nébuleux : c'est pourquoi j'ai cru bon de ne pas vous laisser dans le doute, relativement à mes opinions.

D'abord, je voudrais faire observer qu'il s'agit ici, avant tout, non pas d'une question scolaire politique, mais simplement de mesures techniques et pédagogiques, que nous avons à prendre pour que la génération qui grandit soit élevée d'une manière conforme aux exigences actuelles de la vie, ainsi qu'à la situation que notre pays occupe dans le monde. Et ici j'aurais en passant une remarque à faire.

Ç'aurait été un grand plaisir pour moi que de voir employer, pour désigner vos travaux et vos délibérations, au lieu d'un mot français, *Schulenquête*, le mot allemand *Schulfrage*. « *Frage* » s'employait, dans le vieux langage allemand, avec le sens d' « instruction judiciaire »; et l'affaire qui nous occupe, en somme, c'est plus ou moins un pro-

cès que nous instruisons. Servons-nous donc, tout simplement, du mot *Schulfrage*[1].

J'ai lu les quatorze points sur lesquels doit porter la discussion et, je trouve que ce mode de procéder pourrait facilement exposer au danger d'enfermer la question dans un cadre trop étroit. Je le regretterais au plus haut point. L'essentiel est de bien saisir l'esprit de la chose, et non pas seulement la forme. J'ai de mon côté posé quelques questions, — je les ferai circuler, — et j'espère qu'on voudra bien s'en occuper aussi.

D'abord, « l'hygiène scolaire en dehors de la gymnastique », un point qui devra être examiné de très près; puis, « diminution des matières d'enseignement » (examen des suppressions à faire); ensuite, les « plans d'étude pour chaque branche »; puis « la méthode d'enseignement pour l'organisation[2] » — on en a déjà proposé les points principaux; sixièmement : « a-t-on supprimé des examens les matières les plus encombrantes? »; septièmement : « le surmenage est-il évité pour l'avenir? »; huitièmement : « quels seront les moyens d'assurer le contrôle, une fois l'œuvre achevée? »; neuvièmement : « inspections régulières et inspections extraordinaires, par diverses autorités supérieures ».

Je dépose ces questions sur le bureau; celui qui désirera les étudier pourra demander des renseignements plus détaillés.

Toute la question, messieurs, s'est développée graduellement et d'une façon tout à fait spontanée. Vous êtes ici en présence d'une chose qui, par la perfection que vous lui donnerez, par la forme que vous lui imprimerez, — c'est ma ferme conviction, — sera présentée par vous à la nation comme un fruit mûr.

L'ordre de cabinet que M. le ministre a eu la bonté de rappeler il y a un moment n'aurait peut-être pas été nécessaire, si l'école s'était trouvée placée sur le terrain où elle aurait dû être. Et ici je désire

1. Il est piquant de faire observer que, tout en proscrivant le mot français *enquête* et en le remplaçant par un équivalent gothique, le royal orateur ne s'est pas gêné pour employer lui-même, dans son discours, des mots comme *zirkuliren, Organisation, Kontrole, Revision, Existenz*, etc. Mieux encore, dans le discours prononcé le 17 décembre à la clôture de la conférence, il a risqué cet étonnant néologisme, après lequel il faut tirer l'échelle : *Wenn ich kurz resüme !*

2. *Die Lehrmethode für die Organisation*. Nous avons traduit littéralement ces mots, qui ne nous paraissent pas bien clairs. Il s'est peut-être glissé une erreur d'impression dans le texte officiel allemand : quelques mots ont pu être omis. Ce qui nous ferait pencher pour cette hypothèse, c'est qu'à la ligne suivante le roi dit : « sixièmement », tandis qu'il n'a énuméré encore que quatre points. L'omission dont nous supposons l'existence aurait eu pour résultat d'amalgamer les quatrième et cinquième points en un seul, en substituant à deux énoncés distincts, relatifs l'un à la méthode et l'autre à l'organisation, cet énoncé unique et inintelligible : « la méthode d'enseignement pour l'organisation ».

faire remarquer d'avance que, s'il m'arrivait de m'exprimer avec quelque sévérité, mes paroles ne viseraient absolument pas les personnes, mais bien le système, la situation générale. Si l'école avait fait ce qu'on est en droit de réclamer d'elle, — et je puis vous parler en initié, car moi aussi j'ai fait mes classes au gymnase, et je sais ce qui s'y passe, — elle aurait dû dès l'origine et de son propre mouvement entreprendre la lutte contre la démocratie socialiste. Les professeurs auraient dû s'entendre pour prendre tous ensemble et énergiquement la chose en main, et diriger l'instruction de la nouvelle génération de telle façon que les jeunes gens de mon âge, ceux qui sont aux environs de la trentaine, formassent d'eux-mêmes les matériaux tout préparés avec lesquels je pourrais travailler, dans l'État, à me rendre plus rapidement maître du mouvement. Mais cela n'a pas été le cas. Le dernier moment où notre école a exercé encore, sur toute notre vie patriotique et sur notre développement, une influence prépondérante, a été dans les années 1864 et 1866 jusqu'en 1870. Les écoles prussiennes, les professeurs prussiens étaient alors les dépositaires de l'idée d'unité, qui était prêchée partout. Tous les élèves qui sortaient de l'école, pour faire leur volontariat d'un an ou pour entrer dans la vie pratique, étaient fixés sur ce point : l'empire allemand doit être restauré et l'Alsace-Lorraine reconquise. Mais à partir de 1871, le mouvement s'est arrêté. L'empire est fait ; nous avons ce que nous voulions obtenir, et on s'en est tenu là. Il faudrait maintenant que l'école, partant de cette nouvelle base, continuât à enflammer la jeunesse en lui faisant comprendre que le nouvel état de choses a été créé afin d'être conservé. Mais rien n'a été fait à cet égard, et maintenant déjà, malgré le peu de temps qui s'est écoulé depuis l'établissement de l'empire, on voit se produire des tendances centrifuges. Je puis en juger en connaissance de cause, puisque je suis placé au sommet et que c'est à moi que toutes ces questions viennent aboutir. La raison doit en être cherchée dans l'éducation de la jeunesse. Cette éducation pèche en plus d'un point. La raison principale, c'est que depuis 1870 les philologues ont régné dans le gymnase en maitres incontestés [1], et ont considéré comme la chose essentielle l'assimilation des matières enseignées, l'acquisition des connaissances, au lieu de se préoccuper de la formation du caractère et des besoins de la vie actuelle. M. le conseiller intime Hinzpeter[2], qui est un philologue enthousiaste, voudra bien me pardonner, mais les choses en sont venues à un tel point que, selon moi, il n'est plus possible de continuer ainsi. On attache moins de prix au « pouvoir » qu'au « savoir » : cela se voit très bien par ce qui est demandé à l'examen.

---

1. Le texte allemand dit littéralement : « ont siégé dans le gymnase en *beati possidentes* ».

2. On sait que M. Hinzpeter est l'ancien précepteur de Guillaume II.

On part de ce principe, que l'écolier doit savoir le plus de choses possible sur tous les sujets ; mais ce savoir est-il approprié ou non à la vie pratique, c'est ce dont on s'inquiète peu. Quand on cause de cela avec un de ces messieurs, et qu'on essaie de lui démontrer qu'il faudrait pourtant que le jeune homme fût préparé quelque peu à la vie pratique et aux questions qu'elle présente, l'interlocuteur ne manque de répondre que ce n'est pas l'affaire de l'école, que l'essentiel est la gymnastique de l'esprit, et que si cette gymnastique de l'esprit a été bien faite, le jeune homme doit se trouver en état, grâce à elle, de faire face à toutes les exigences de la vie. Je crois qu'il n'est plus possible de continuer à agir d'après ce principe.

Je reviens maintenant aux écoles, et spécialement au gymnase. Je sais très bien que beaucoup de personnes me regardent comme un adversaire fanatique du gymnase, et qu'on a voulu se servir de mon nom au profit d'autres formes d'établissements scolaires. Messieurs, cela n'est pas. Celui qui a suivi les classes du gymnase et qui a vu ce qui se passe derrière les coulisses, celui-là sait bien où cela pèche. Avant tout, ce qui fait défaut, c'est une base nationale. Il faut que nous prenions, dans les gymnases, l'allemand comme fondement ; nous devons élever de jeunes Allemands, ayant le sentiment national, et non de jeunes Grecs et de jeunes Romains. Nous devons renoncer à cette base, qui a subsisté pendant des siècles, de la vieille éducation monacale du moyen âge, où la suprématie était accordée au latin avec un peu de grec. Cela n'a plus de raison d'être ; c'est l'allemand que nous devons mettre à la base. Il faut que la composition allemande devienne le point central autour duquel tout pivote. Lorsqu'un candidat, à l'examen de maturité [1], a remis une composition allemande irréprochable, on peut du résultat de cette épreuve conclure au degré de culture intellectuelle du jeune homme et juger s'il a ou non quelque valeur. — Naturellement on fait à cela beaucoup d'objections, on dit que la composition latine a aussi une grande importance, que la composition latine est très bonne pour exercer l'homme à l'usage d'une langue étrangère, et que sais-je encore. Eh bien, messieurs, moi aussi j'ai eu à faire ces choses-là. Comment s'y prend-on pour fabriquer une composition latine? J'ai vu très souvent donner à un jeune homme, pour la composition allemande, la note *médiocre*, par exemple, tandis qu'il obtenait la note *très bien* pour la composition latine. L'élève eût mérité d'être puni au lieu d'être loué, car il est bien évident que sa composition latine n'était pas son œuvre personnelle. De toutes les compositions que nous avons eu à faire, il n'y en a pas une sur douze

1. *Abiturienten-Examen.* A la sortie du gymnase, du *Realgymnasium*, et de l'*Oberrealschule*, l'élève qui a fini ses classes (*Abiturient*) passe un examen appelé « examen de maturité ». S'il le subit avec succès, il obtient le « certificat de maturité » (*Maturitäts-Zeugniss* ou *Reife-Zeugniss*), qui lui donne le droit de se faire immatriculer comme étudiant à l'université qu'il lui plaira de choisir pour achever ses études.

pour laquelle il n'ait pas été recouru à une aide étrangère : et ces compositions recevaient la note *bien*. Je parle des compositions latines. Mais lorsque nous avions à écrire au gymnase une composition sur *Minna von Barnhelm*, nous obtenions à peine la note *satisfaisant*. C'est pourquoi je dis : Plus de composition latine ; elle nous gêne et nous fait perdre le temps que nous devrions consacrer à l'allemand.

Je voudrais aussi que l'élément national fût cultivé davantage chez nous, en ce qui touche à l'histoire, à la géographie, et à la légende. Commençons par nous occuper d'abord de nous et de notre maison : c'est seulement quand nous connaîtrons les diverses pièces de notre appartement qu'il sera temps pour nous d'aller visiter le Musée et de faire connaissance avec ce qui s'y trouve. Mais par dessus tout il faut que nous soyons bien au courant de l'histoire de notre pays. De mon temps, la figure du Grand Electeur restait perdue dans un vague nébuleux ; la guerre de Sept ans était en dehors du programme, et le cours d'histoire s'arrêtait à la fin du siècle passé, à la Révolution française. Les guerres de l'indépendance allemande, qui sont pour le futur citoyen le chapitre le plus important de notre histoire, étaient passées sous silence ; et c'est seulement grâce à des leçons complémentaires, très intéressantes, faites par M. le conseiller intime Hinzpeter, que je me suis trouvé, Dieu merci, en mesure d'entendre parler de tout cela. Et c'est là précisément le *punctum saliens*. Pourquoi donc réussit-on à égarer nos jeunes gens ? Pourquoi voit-on tant de réformateurs de la société aux idées obscures et confuses ? Pourquoi s'obstine-t-on à médire de nos institutions, en nous proposant l'étranger pour modèle ? Parce que les jeunes gens ne savent pas comment l'état actuel des choses s'est développé, parce qu'ils ne savent pas que les origines en remontent à l'époque de la Révolution française. Aussi ai-je la ferme conviction que si on exposait aux jeunes gens d'une façon claire, simple et objective l'histoire de cette période qui forme la transition entre la Révolution française et le dix-neuvième siècle, ils apprendraient à envisager les questions contemporaines à un tout autre point de vue. Ils seront mieux préparés, de la sorte, à perfectionner et à étendre ensuite leurs connaissances en suivant les cours d'une université.

J'arrive maintenant aux occupations de nos jeunes gens, et je déclare qu'il est absolument indispensable de réduire le nombre des heures de travail. M. le conseiller intime Hinzpeter se rappellera qu'à l'époque où j'étais au gymnase, à Kassel, se fit entendre le premier cri de détresse des parents et des familles, disant que cela ne pouvait pas continuer ainsi. A la suite de ces réclamations, le gouvernement ordonna une enquête : nous avions à remettre chaque matin à notre directeur un billet indiquant le nombre d'heures dont nous avions eu besoin pour faire à la maison les devoirs donnés pour le lendemain. Je ne veux parler ici que des chiffres de la première classe. Eh bien, messieurs, de déclarations parfaitement véridiques

— en ce qui me concerne, M. le conseiller intime Hinzpeter pouvait les contrôler — il résultait que chaque élève avait à travailler cinq heures et demie, six heures et demie, et même sept heures pour les devoirs donnés à faire à la maison. Ajoutez à cela les six heures de classe, deux heures pour les repas, et vous pouvez calculer ce qu'il restait de la journée. Si je n'avais pas eu l'occasion de monter à cheval pour venir de la maison et y rentrer, et de me donner encore un peu de mouvement en liberté, je n'aurais vraiment pas su comment le monde extérieur était fait. Ce sont là, on en conviendra, des efforts qu'on ne peut pas exiger des jeunes gens d'une façon durable et habituelle. A mon avis, il faut absolument remédier aussi dans les classes élémentaires à l'excès de travail et de fatigue. Messieurs, c'est impossible, on ne peut tendre l'arc davantage, on ne peut continuer à le laisser tendu de la sorte. Il faut revenir sur nos pas, car nous avons déjà dépassé la limite extrême. Les écoles — je parle ici des gymnases — ont accompli au delà de ce qu'on peut demander aux forces humaines, et, à mon avis, ont abouti à une trop forte surproduction d'hommes instruits, plus que la nation n'en peut supporter, et plus que les individus eux-mêmes ne peuvent supporter. Quand le prince de Bismarck a parlé de notre « prolétariat de bacheliers[1] », l'expression répondait bien à une réalité. Tous ceux qu'on appelle les « candidats de la faim », en particulier messieurs les journalistes, sont pour la plupart d'anciens élèves des gymnases, qui n'ont pas réussi; il y a là un danger pour nous. Il faut mettre un terme à cette surabondance, déjà exagérée aujourd'hui; nous sommes comme un champ trop arrosé, qui ne peut plus absorber d'eau. Aussi n'accorderai-je plus l'autorisation d'ouvrir aucun nouveau gymnase, à moins que la nécessité de son existence ne me soit absolument démontrée. Nous en avons déjà trop.

Mais la question qui se pose maintenant est celle-ci : quels sont les meilleurs moyens de donner satisfaction aux besoins existants, relativement à l'instruction classique, relativement à l'instruction réale[2], et relativement aux conditions qui donnent droit au volontariat d'un an? Je pense que la question doit être résolue tout simplement en liquidant nettement la situation par une mesure radicale, en disant : des gymnases classiques donnant l'enseignement classique, une seconde catégorie d'écoles donnant l'enseignement réal; mais plus de *Realgymnasien*[3]. Les *Realgymnasien* sont une création hybride; ils ne

1. Nous traduisons par bachelier le mot allemand *Abiturient*. On appelle *Abiturient*, comme nous l'avons dit plus haut, l'élève qui a passé avec succès l'examen du « certificat de maturité ».

2. L'instruction dite *réale* correspond à ce que nous appelons en France « enseignement secondaire spécial » ; c'est une instruction secondaire sans grec ni latin.

3. Les *Realgymnasien* sont des des établissements où l'on a voulu combiner la culture classique des gymnases et la culture scientifique et technique des écoles

peuvent donner qu'une demi-culture, dont le résultat est la médiocrité pour toute la vie.

Les directeurs de gymnases se plaignent avec raison de ce lourd ballast d'élèves qu'ils ont à traîner, qui n'arrivent jamais à l'examen de maturité, et ne songent qu'à obtenir le droit au volontariat d'un an [1]. Pour remédier à cet état de choses, il suffira d'instituer un examen spécial à la porte de sortie par laquelle veut passer le futur volontaire; et, s'il est élève d'une *Realschule*, de lui imposer comme condition du volontariat l'obtention du certificat de sortie de la *Realschule*. Nous verrons alors toute la procession de ces candidats au volontariat d'un an émigrer du gymnase à la *Realschule :* car il leur suffira d'avoir traversé les classes de la *Realschule* pour obtenir ce qu'ils désirent [2].

J'ajoute un second point que j'ai déjà mentionné, à savoir celui-ci : la réduction des matières d'enseignement n'est possible qu'à la condition de simplifier les examens. Retranchons de l'examen de maturité [3] les épreuves grammaticales, pour les reporter une ou deux classes plus bas : plaçons à cet endroit un examen technique de grammaire; vous pourrez alors soumettre les jeunes gens, sur ce terrain, à une épreuve aussi sévère que vous voudrez, et réunir à cette épreuve l'examen pour le volontariat d'un an; joignez-y encore, pour ceux qui veulent devenir officiers, l'examen d'aspirant [4], de sorte qu'ils n'auraient plus à le subir plus tard. Dès que nous aurons modifié les examens en ce sens, et facilité par là la tâche des gymnases, il sera possible de faire de nouveau une place à un facteur qui a été complètement négligé dans les écoles, et spécialement dans les gymnases : l'éducation, la formation du caractère. Avec la

---

réales. L'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique y ont une part à peu près égale; on y enseigne le latin, mais pas le grec; en revanche, une large place y est faite à la langue et à la littérature allemande, ainsi qu'aux diverses littératures anciennes et modernes et aux langues vivantes.

1. Les conditions à remplir pour avoir droit au volontariat d'un an sont d'avoir fréquenté un établissement d'enseignement secondaire jusqu'à la deuxième classe inférieure *(Unter-Secunda)* inclusivement, et d'avoir été promu à la deuxième classe supérieure *(Ober-Secunda)*.

2. A l'heure qu'il est, dans la plupart des établissements secondaires, la promotion des élèves de l'*Unter-Secunda* à l'*Ober-Secunda* a lieu sans examen : c'est pour cela que les gymnases sont actuellement encombrés d'élèves qui ne visent qu'au certificat du volontariat d'un an. Si, au lieu d'obtenir ce certificat sans examen et par le simple fait d'avoir suivi les classes jusqu'à l'*Unter-Secunda* inclusivement, l'élève avait désormais un examen spécial à subir, toute cette catégorie de jeunes gens qui ne fréquente les gymnases qu'en vue du volontariat déserterait ces établissements, dont les études classiques lui sont inutiles, et irait de préférence aux *Realschulen*.

3. *Abiturienten-Examen*. Voir plus haut, p. 31, note.

4 *Fähnrich-Examen*, littéralement « l'examen d'enseigne ».

meilleure volonté du monde, il est impossible d'y songer à l'heure actuelle, où des classes de trente élèves ont à s'assimiler les matières d'un pareil programme, et où l'enseignement est souvent donné par des jeunes gens qui n'ont pas eux-mêmes achevé l'éducation de leur propre caractère. Je citerai ici la maxime que j'ai entendue dans la bouche du conseiller intime Hinzpeter : « Celui qui veut faire l'éducation d'autrui doit posséder lui-même une éducation suffisante ». On ne peut pas dire que ce soit le cas de notre personnel enseignant actuel sans exception. Pour faciliter l'éducation, il faut que les classes soient allégées sous le rapport du nombre des élèves. On y arrivera par le moyen que j'ai indiqué. Mais il faut renoncer à cette idée que le maître n'est là que pour donner un certain nombre d'heures de leçons quotidiennes, et que, lorsqu'il a accompli cette tâche, son travail est terminé. Lorsque l'école enlève les jeunes gens à la maison paternelle pour un temps aussi long qu'elle le fait, il faut qu'elle se charge aussi de l'éducation et en prenne la responsabilité. Que les écoles donnent l'éducation à la jeunesse, et nous aurons d'autres bacheliers *(Abiturienten)*. Il faut en outre renoncer à ce principe, qu'il ne s'agit que de l'acquisition des connaissances, et non de la vie réelle; les jeunes gens doivent être préparés pour la vie pratique telle qu'elle existe aujourd'hui.

J'ai noté quelques chiffres qui sont intéressants comme statistique. Il y a en Prusse 308 gymnases et progymnases [1], avec 80,979 élèves, 172 *Realgymnasien* et *Real-Progymnasien* avec 34,465 élèves, 60 *Ober-Realschulen* sans latin et *höhere Bürgerschulen* avec 19,893 élèves. L'admission au volontariat d'un an a été obtenue par 68 0/0 des élèves dans les gymnases, par 75 0/0 dans les *Realgymnasien*, et par 38 0/0 dans les établissements « réaux » sans latin. Le certificat de maturité a été obtenu par 31 0/0 des élèves dans les gymnases, par 12 0/0 dans les *Realgymnasien*, et par 2 0/0 dans les *Ober-Realschulen*. Chaque élève de ces divers établissements doit consacrer environ 25,000 heures à ses leçons et à son travail à la maison, et sur ce nombre il n'y a que 657 heures environ qui soient accordées à la gymnastique. Il y a là un excès de travail intellectuel auquel il faut absolument porter remède. Pour l'élève de douze à quatorze ans, en quatrième et en troisième classe, le nombre des heures de leçons, y compris la gymnastique et le chant, s'élève en moyenne à trente-deux par semaine; dans quelques établissements, il va jusqu'à trente-quatre, et dans la troisième classe du *Realgymnasium* il atteint trente-sept, je dis *trente-sept* heures. Eh bien, messieurs, nous sommes tous plus ou moins des hommes mûrs, et nous travaillons du mieux que nous pouvons : mais nous ne pourrions pas résister nous-mêmes, à la longue, à un travail aussi excessif. Les données statistiques relatives aux progrès des maladies scolaires, et en particulier de la myopie des

1. Voir plus loin la note de la p. 42.

élèves, sont véritablement effrayantes, et pour quelques-unes de ces affections nous ne possédons pas encore de statistique générale. Songez quelle génération l'on nous prépare de la sorte pour la défense nationale! J'ai besoin de soldats ; nous voulons une génération robuste qui puisse aussi servir la patrie en lui fournissant des guides intellectuels et des fonctionnaires. Cette masse de myopes est presque complètement perdue pour le pays, car quels services peut-on attendre d'un homme qui n'y voit pas avec ses yeux? Dans la première classe, la proportion des myopes s'élève parfois jusqu'à 74 0/0. Je puis attester, par ma propre expérience, que bien que nous eussions à Kassel une très bonne salle de classe, qui était la salle de conférences des professeurs, avec un bel éclairage unilatéral et un bon système de ventilation qui avait été installé sur la demande de ma mère, néanmoins, sur vingt et un élèves, on en comptait dix-huit portant des lunettes, et, sur ce nombre, il y en avait deux qui, même avec l'aide des lunettes, ne pouvaient voir jusqu'au tableau noir. De pareilles choses portent avec elles leur condamnation; il est nécessaire d'intervenir, et c'est pourquoi je regarde comme très urgent que la question de l'hygiène figure au programme déjà dans les établissements où sont préparés les maîtres, que les maîtres suivent un cours d'hygiène, et que tous ceux d'entre eux qui sont valides apprennent la gymnastique et fassent de la gymnastique tous les jours.

Messieurs, voilà en résumé les idées que j'avais à vous exposer; ce sont des choses qui ont ému mon cœur, et je dois vous le dire : la quantité énorme d'adresses, de pétitions et de vœux que j'ai reçus des familles — bien que, selon une déclaration faite l'an dernier par le respectable M. Hinzpeter, nous autres pères de famille nous formions un parti qui ne doit pas être consulté en matière d'éducation des enfants — m'impose le devoir, comme père de la patrie, de déclarer que cela ne peut plus continuer ainsi. Messieurs, les hommes ne doivent pas regarder le monde à travers des lunettes, mais avec leurs propres yeux, et il faut qu'ils prennent plaisir à ce qu'ils ont devant eux, leur patrie et ses institutions. C'est pour cela que j'ai réclamé votre concours.

Les travaux de la commission furent terminés le 17 décembre, et le roi, dans la séance de clôture, prononça une nouvelle allocution pour remercier les membres de la commission, tant ceux qui avaient travaillé à la réalisation de ses idées, que ceux qui, « après avoir lutté péniblement pour ce qu'ils croyaient être le vrai, ont dû finir par en faire le sacrifice ». Il fit ensuite donner lecture d'un ordre de cabinet adressé au ministre, M. de Gossler, et ainsi conçu :

ORDRE DE CABINET

C'est avec un sentiment de joie et de satisfaction que j'ai été témoin du sérieux et du dévouement avec lesquels tous les membres de la conférence convoquée pour l'examen de la *Schulfrage* ont concouru au règlement d'une affaire d'une si haute importance pour notre nation et qui personnellement me tient tant à cœur. Aussi ne puis-je m'empêcher d'exprimer à tous les membres également ma pleine satisfaction et ma royale gratitude. A vous en particulier, pour la manière aussi habile qu'énergique dont vous avez dirigé les débats, je dois témoigner toute ma reconnaissance, et je suis heureux de pouvoir déclarer que les espérances que je nourrissais au début des délibérations ont vu s'effectuer, par le résultat de celles-ci, un grand pas vers leur réalisation. Maintenant, afin de pouvoir prendre le plus promptement possible des résolutions définitives pour l'exécution de l'œuvre de réforme, sur la base des travaux si méritoires de cette conférence, je vous invite à me soumettre au plus tôt des propositions pour la constitution d'un comité de cinq à sept membres, dont la tâche sera : 1° d'examiner les matériaux élaborés par la conférence, de les trier et de faire un rapport à bref délai; 2° de visiter un certain nombre d'établissements, reconnus comme particulièrement remarquables, tant de la Prusse que des autres Etats confédérés, afin de compléter au point de vue pratique les éléments fournis par les discussions de la conférence. J'espère qu'il vous sera possible, en prenant pour point de départ ces travaux préparatoires, de me présenter un plan de réforme de l'enseignement secondaire, comprenant aussi les mesures financières nécessaires, assez à temps pour que l'introduction de ce nouveau plan puisse avoir lieu le 1er avril 1892. Je désire recevoir de vous, chaque mois, un rapport sur l'état de la question. Je tiens à dire encore un mot d'un point spécial. Je ne me dissimule pas que l'exécution des nouveaux plans de réforme imposera au personnel enseignant un surcroît de travail et d'efforts. Je suis trop certain de son attachement à son devoir et de son patriotisme pour ne pas être assuré qu'il se consacrera à sa nouvelle tâche avec zèle et dévouement. Mais en même temps je regarde comme indispensable que la situation extérieure de ce personnel, en ce qui touche à son rang et à ses traitements, soit réglée d'une façon convenable; je désire que vous portiez sur ce point votre attention spéciale, et que vous m'adressiez un rapport à ce sujet.

Château de Berlin, le 17 décembre 1890.

GUILLAUME R.

Le comité dont cet ordre de cabinet enjoint la formation s'est réuni dès le 6 janvier, et travaille en ce moment à l'élaboration d'un programme de mesures pratiques de réformes.

On sait que pour bien marquer sa ferme volonté d'être obéi, le jeune monarque a fait don à M. de Gossler de son portrait orné de cet autographe : « *Sic volo, sic jubeo.* WILHELM R. » Depuis ce moment, il est question de la retraite du ministre, qui, malgré son zèle monarchique, se montrerait effrayé de la tâche qu'on exige de lui.



Le discours que nous venons de reproduire était déjà connu de la plupart de nos lecteurs, sinon dans son texte intégral, du moins par des extraits. Mais il est d'autres documents dont l'intérêt nous semble plus grand encore, et qui, à notre connaissance, n'ont pas été jusqu'ici traduits en français : ce sont l'ordre de cabinet du 1er mai 1889, point de départ de tout le mouvement dont la conférence scolaire de décembre 1890 n'est qu'un épisode; les propositions du conseil des ministres, auxquelles le souverain a donné sa sanction le 30 août 1889, et les deux circulaires du ministre des cultes et de l'instruction publique relatives à l'exécution de ces propositions. Dans le premier de ces documents surtout, on voit se manifester avec une clarté saisissante la pensée qui inspire le roi de Prusse : faire de l'école un instrument de règne, une arme pour combattre la démocratie socialiste, et une sauvegarde du principe dynastique. En voici le texte :

ORDRE DE CABINET

Depuis longtemps déjà je suis préoccupé de la pensée d'utiliser l'école à ses divers degrés pour réagir contre la propagation des idées socialistes et communistes. En première ligne, l'école devra, en cultivant chez ses élèves la crainte de Dieu et l'amour de la patrie, poser les fondements d'une conception saine des rapports politiques et sociaux. Mais je ne puis méconnaître que, dans un temps où les erreurs et les sophismes de la démocratie socialiste sont propagés avec une ardeur croissante, l'école doit redoubler d'efforts pour répandre la connaissance de ce qui est vrai, de ce qui est réel et de ce qui est humainement possible. Elle doit s'efforcer de faire pénétrer déjà dans l'esprit de la jeunesse la conviction que les doctrines de la démocratie socialiste non seulement sont en contradiction avec les commandements de Dieu et la morale chrétienne, mais sont pratiquement irréalisables, et également nuisibles dans leurs conséquences à l'individu et à la société. Elle doit plus que par le passé faire entrer dans son programme l'enseignement de l'histoire moderne et

de l'histoire contemporaine; démontrer que seule la puissance gouvernementale peut garantir à l'individu sa famille, sa liberté, ses droits: et expliquer clairement à la jeunesse comment les rois de Prusse se sont efforcés d'améliorer progressivement les conditions d'existence des ouvriers, depuis les réformes législatives de Frédéric le Grand et l'abolition du servage jusqu'à nos jours. Elle doit en outre prouver, par des faits empruntés à la statistique, de quelle façon constante les salaires et la situation des classes ouvrières se sont améliorés sous cette monarchie tutélaire.

Pour mieux atteindre ce but, je compte sur la collaboration effective de mon ministère d'Etat. En l'invitant à étudier la question de plus près et à me faire des propositions formelles, je ne veux pas omettre de recommander à toute son attention les considérations suivantes :

I. Pour rendre l'enseignement religieux plus efficace dans le sens indiqué, il sera à propos de donner plus d'importance au côté moral, et de restreindre au strict nécessaire ce qui doit être appris par cœur.

II. L'histoire nationale doit comprendre en particulier l'histoire de notre législation sociale et économique, et de son développement depuis le commencement de ce siècle jusqu'à la législation économique contemporaine, afin de montrer comment les rois de Prusse ont dès l'origine considéré comme leur tâche spéciale d'assurer à la partie de la population qui vit du travail de ses mains la protection du souverain et d'accroître son bien-être matériel et moral, et comment, dans l'avenir aussi, les ouvriers n'ont à espérer la justice et la sécurité pour leur métier que de la protection et de la sollicitude du roi placé à la tête d'un gouvernement régulier. En particulier, au point de vue utilitaire, par l'exposé de faits pratiques appropriés, on pourra déjà montrer clairement à la jeunesse comment un gouvernement régulier, sous une direction monarchique stable, est la condition indispensable pour que l'individu puisse trouver protection et prospérité dans son existence juridique et économique ; comment les doctrines de la démocratie socialiste, au contraire, sont pratiquement irréalisables, et comment, si on tentait de les réaliser, la liberté de l'individu serait soumise jusque dans le foyer domestique à une intolérable contrainte. L'idéal que se proposent les socialistes est suffisamment caractérisé par leurs propres déclarations pour qu'on puisse, en faisant appel à la fois au sentiment et au sens pratique, le dépeindre même à la jeunesse de manière à lui en inspirer l'aversion.

III. Il va de soi que la mission qui incombe à l'école, sous ce rapport, doit être nettement circonscrite dans son but et ses limites selon les degrés de l'enseignement ; à l'école primaire on ne devra présenter aux enfants que les choses les plus simples et les plus faciles à comprendre, tandis que le programme devra, dans les catégories supérieures d'établissements scolaires, s'élargir et se développer progres-

sivement. Un point essentiel sera que les maîtres soient mis en état de s'acquitter de leur nouvelle mission avec dévouement et avec une habileté pratique. A cet effet, les écoles normales devront recevoir un complément nécessaire d'organisation.

Je ne me dissimule pas les difficultés que rencontrera l'exécution de cette tâche, et je sais qu'il faudra une période d'expériences assez longue avant de rencontrer partout la juste mesure. Mais ces objections ne doivent pas empêcher de travailler avec sérieux et persévérance à l'accomplissement d'une œuvre dont la réalisation doit être, selon ma conviction, d'une importance capitale pour le bien de la patrie. Le ministère d'Etat voudra bien, en conséquence, mettre la question à l'étude, et m'adresser ensuite un rapport.

Château de Berlin, le 1er mai 1889.

GUILLAUME R.

(Et plus bas) : *Prince de Bismarck.*

En exécution de cet ordre, le conseil des ministres délibéra, le 27 juillet 1889, de présenter au roi les propositions suivantes :

### I. — Enseignement inférieur[1].

A

*a*) Le plan d'études des écoles normales d'instituteurs comprendra à l'avenir un enseignement spécial des principes élémentaires de l'économie politique.

*b*) Cet enseignement sera donné de façon à mettre les élèves-maîtres en état, lorsqu'ils seront devenus instituteurs, et dans la mesure où l'école peut remplir cette mission, de préserver leurs élèves de l'influence des erreurs et des sophismes de la démocratie socialiste, et de répandre la connaissance de ce qui est vrai, de ce qui est réel et de ce qui est humainement possible.

*c*) Cet enseignement sera donné au moyen d'un manuel, qui exposera, dans une série de chapitres didactiques irréprochables au point de vue de la forme et du contenu, les principes de l'observation desquels dépend la prospérité du peuple; une seconde série, formée de biographies historiques, montrera comment les souverains de la Prusse se sont efforcés d'améliorer progressivement les conditions d'existence des ouvriers, et comment le gouvernement monarchique est celui qui peut le mieux protéger la famille, la liberté, le droit et la prospérité de l'individu.

---

1. *Niederes Schulwesen.* Il s'agit des écoles primaires *(Volksschulen)*, des écoles primaires supérieures *(Mittelschulen)*, et d s écoles normales d'instituteurs *(Lehrerbildungs-Anstalten)*.

*d*) Ce livre contiendra aussi les divers morceaux, descriptions et récits relatifs à l'économie politique, qui devront faire l'objet de l'enseignement donné à l'école primaire elle-même.

B

*a*) Pour que les instituteurs actuellement en fonctions reçoivent aussi les instructions et directions nécessaires, il sera formé une collection de bons ouvrages d'un contenu didactique et historique; cette collection sera placée dans la bibliothèque d'instituteurs de chaque circonscription d'inspection.

*b*) De plus, les fonctionnaires chargés de l'inspection des écoles sont invités à porter particulièrement leur attention sur cet objet, lors des inspections et dans les conférences d'instituteurs.

*c*) Les Conseils scolaires provinciaux sont invités à s'assurer tout spécialement, lors des examens d'admission aux écoles normales, des examens de capacité, et du second examen des instituteurs, si les candidats possèdent des connaissances suffisantes en histoire nationale, en particulier en ce qui concerne le développement économique et social; ils refuseront l'admission à l'école normale, ou le diplôme, aux candidats qui ne rempliraient pas ces conditions.

C

*a*) Dans les écoles primaires, l'enseignement dont il s'agit sera donné dans les leçons de religion et dans les leçons d'histoire.

*b*) Pour assurer à cet enseignement un point d'attache, des morceaux de lecture extraits du manuel des écoles normales et appropriés à l'intelligence des élèves seront introduits dans les livres de lecture des écoles des différents degrés.

*c*) Au nombre de ces morceaux de lecture, à côté de ceux dont le sujet sera emprunté à l'histoire nationale, il devra s'en trouver qui exposeront en un langage clair et frappant les principes et les faits essentiels concernant la formation et le développement de l'État et de la société.

*d*) Il sera publié des règlements pour l'enseignement de la religion et celui de l'histoire dans les écoles inférieures de toutes les catégories, dans le sens indiqué par l'ordre royal du 1er mai 1889.

*e*) En ce qui concerne l'enseignement religieux, le règlement ne visera pour le moment que les écoles protestantes; il s'occupera principalement du mode d'enseignement. Il y aura lieu d'examiner si le *Tableau chrétien*, qui se trouve à la suite du *Petit catéchisme*, ne devrait pas faire l'objet de leçons développées, tant dans les écoles normales que dans les écoles primaires.

Pour la publication d'un règlement concernant l'enseignement religieux catholique, l'administration de l'instruction publique provoquera les mesures nécessaires.

*f)* Le règlement pour l'enseignement de l'histoire contiendra pour toutes les écoles les prescriptions suivantes :

1° L'histoire nationale doit être conduite jusqu'à l'avènement au trône de Sa Majesté;

2° Cet enseignement doit être donné aussi bien dans la division moyenne que dans la division supérieure;

3° Dans la division supérieure, on fera particulièrement ressortir ce que les souverains de la Prusse ont fait pour le bien du peuple;

4° Si les conditions particulières d'une école obligent à raccourcir le programme, les suppressions ne devront pas porter sur l'histoire moderne : on se bornera à prendre, pour l'enseignement de l'histoire, un point de départ plus rapproché.

*g)* En exécution de ces décisions de principe, il sera publié des programmes particuliers pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles supérieures de filles, les écoles moyennes, les écoles primaires à plusieurs classes, et les écoles primaires à un seul ou à deux instituteurs.

### II. — Enseignement supérieur[1].

1° En ce qui concerne l'enseignement religieux, il sera publié, pour toutes les catégories d'écoles supérieures, des règlements dans le sens indiqué par l'ordre royal du 1er mai 1889. Il sera adjoint aux écoles supérieures, et spécialement aux gymnases, d'avoir à donner l'enseignement religieux de façon qu'il porte essentiellement sur la vivante acceptation et l'intime appropriation des faits qui touchent au salut et des devoirs du chrétien, et qu'une importance particulière soit donnée au côté apologétique et moral. Le programme d'études devra être notablement réduit: on élaguera en particulier ce qui, dans l'histoire ecclésiastique et l'histoire des dogmes, touche aux controverses religieuses, et l'enseignement, en ce qui concerne le côté historique, devra se limiter aux événements qui ont une importance durable au point de vue religieux et ecclésiastique.

Pour l'enseignement religieux catholique, l'administration de l'instruction publique provoquera les mesures nécessaires.

2° En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, il sera publié, pour toutes les catégories d'écoles supérieures, des règlements dans le sens indiqué par l'ordre royal du 1er mai 1889.

1. *Höheres Schulwesen.* Il s'agit des trois catégories d'établissements où se donne l'enseignement secondaire: 1° les établissements « réaux » sans latin, *höhere Bürgerschule*, *Realschule*, *Ober-Realschule*; 2° les établissements semi-réaux, semi-classiques, *Real-Progymnasium* et *Real-Gymnasium* ; 3° les établissements classiques, progymnase et gymnase. Il n'est pas question ici des universités.

*a*) L'enseignement de l'histoire nationale sera conduit jusqu'à l'avènement de Sa Majesté, et la période moderne, à partir du règne du Grand Electeur, recevra plus de développement que jusqu'à présent.

*b*) Les faits les plus importants devront être enseignés déjà dans les classes moyennes des établissements supérieurs.

*c*) Dans l'enseignement de l'histoire, on exposera le développement de nos institutions sociales et économiques, en particulier depuis le commencement de ce siècle jusqu'à la législation économique contemporaine (caisses de retraites pour la vieillesse et les invalides, 1889).

*d*) Cet exposé sera fait d'une manière plus détaillée dans la première classe des établissements de plein exercice. A cette occasion, l'on signalera les dangereuses erreurs de la démocratie socialiste, en faisant appel au bon sens, et sans entrer dans le détail des théories du socialisme. Le caractère utopique des doctrines socialistes sera démontré par l'examen de la partie positive du programme de la démocratie socialiste, et sous une forme accessible à de jeunes esprits.

*e*) Comme conséquence des développements nouveaux du programme d'histoire indiqués aux lettres *a*, *b*, *c*, *d*, les autres parties du programme seront réduites proportionnellement.

*f*) Les manuels pour l'enseignement de l'histoire seront complétés par des éducateurs et des savants compétents, qui y feront entrer les matières d'étude indiquées ci-dessus.

3° Il sera spécialement tenu la main à l'application de ce principe, que l'histoire et la littérature ne doivent pas être enseignées comme de simples exercices de mémoire et étudiées au point de vue de la forme, mais que l'étude doit en être faite au point de vue du fond et que le sens moral doit en être expliqué.

4° Le règlement d'examen pour les candidats au professorat sera revisé dans le sens des dispositions ci-dessus.

5° Dans la préparation pratique des professeurs (séminaires pédagogiques [1], année d'épreuve, etc.), il sera tenu compte des dispositions qui précèdent.

Les propositions ci-dessus du conseil des ministres furent approuvées le 30 août 1889 par un ordre de cabinet dont voici le texte :

ORDRE DE CABINET

Sur le rapport du 16 de ce mois, j'approuve les propositions ci-dessus pour l'exécution de mon ordre du 1er mai 1889, concernant l'instruction publique, et je charge le ministre des cultes et de l'in-

---

1. On appelle « séminaire pédagogique » une division spéciale de l'université, dirigée par un professeur, et à laquelle se font inscrire les étudiants qui veulent se livrer à des exercices de pédagogie pratique.

struction publique de prendre les mesures nécessaires pour que l'enseignement public soit réformé conformément à ces propositions.

Nouveau Palais, le 30 août 1889.

GUILLAUME R.

(Et plus bas) : *Von Bismarck. Von Bötticher. Lucius von Ballhausen. Von Gossler. Comte de Bismarck. Herrfurth. Von Schelling. Von Verdy.*

Le ministre des cultes et de l'instruction publique fit procéder aux études et aux travaux préparatoires que nécessitait l'accomplissement de la mission dont il venait d'être chargé. Il fallut y consacrer près d'une année. Ce ne fut qu'en juillet 1890 qu'il put soumettre à l'approbation du roi les deux circulaires suivantes aux Conseils scolaires provinciaux et aux Régences [1], pour servir de commentaire pratique à l'ordre de cabinet du 1er mai 1889 et aux propositions du conseil des ministres :

**Circulaire aux Conseils scolaires provinciaux.**

En vertu des décisions ci-jointes, dont vous recevez communication, l'*enseignement supérieur* devra, en accomplissant sa tâche d'une manière plus efficace encore qu'il ne l'a fait jusqu'à présent, non seulement munir les classes de la société qui sont destinées à exercer une influence dirigeante sur l'ensemble de notre vie nationale, des connaissances qui leur sont nécessaires pour qu'elles puissent remplir leur rôle avec fruit, mais encore donner, au moyen d'une éducation reposant sur la base du christianisme et de l'esprit national allemand, une direction durable à leur caractère et à leur volonté. A cet effet, on devra profiter en première ligne des branches d'études qui sont propres à agir sur le sentiment et la volonté. A côté de cette tâche commune à toutes les écoles supérieures, on devra ne pas perdre de vue le but spécial assigné à chacune des catégories de ces établissements. Si partout on vise également à former, comme résultat de l'enseignement, non pas seulement des individus instruits, mais aussi des personnalités possédant l'unité intellectuelle et la solidité morale, on fera concourir ainsi tout le travail scientifique de l'école supérieure à l'œuvre de l'éducation. Ce principe est généralement reconnu, mais sur le choix des moyens à employer pour atteindre ce but on constate une grande diversité

1. La « Régence » *(Regierung)* est une subdivision de la province. Les écoles normales, ainsi que les établissements d'enseignement secondaire, sont du ressort des Conseils scolaires provinciaux ; les écoles primaires et les écoles moyennes, ainsi que les écoles supérieures de filles, sont du ressort des Régences.

d'opinions, et parfois même ces opinions sont contradictoires entre elles. Il a semblé utile, en conséquence, de rechercher, par une consultation à laquelle seraient appelés des hommes placés dans des positions sociales diverses, lesquelles parmi les nombreuses propositions faites pour l'amélioration de notre enseignement supérieur ont une raison d'être, comment elles pourraient être conciliées entre elles, et tout particulièrement comment elles pourraient être adaptées aux formes scolaires qui nous ont été historiquement transmises.

Sa Majesté le roi a daigné approuver la réunion d'une semblable conférence.

On s'occupe en ce moment de la préparer. Dès que les résultats en seront connus, il y aura lieu d'examiner de quelle manière et en quelle mesure il devra en être tenu compte pour la revision du programme d'études des écoles supérieures.

Pour l'accomplissement de la mission assignée à l'*enseignement inférieur* par l'ordre royal du 30 août 1889, on a commencé par la rédaction d'un *supplément au livre de lecture des écoles normales*. Il a été disposé de façon à pouvoir être employé dans toutes les écoles normales, quel que soit le livre de lecture qui s'y trouve actuellement en usage.

1° La première partie de ce *supplément*, qui vous est envoyée ci-jointe, contient une série continue de tableaux biographiques relatifs aux souverains du Brandebourg et de la Prusse depuis l'avènement du Grand Électeur jusqu'à celui de l'empereur régnant. Ces morceaux de lecture, qui sont empruntés en majeure partie aux chefs-d'œuvre des historiens allemands, présentent un exposé succinct du développement des institutions sociales de notre pays, et mettent en relief la sollicitude, l'activité, la sagesse, et par suite aussi le succès, avec lesquels les rois de Prusse ont veillé au bien-être et à la prospérité de tous leurs sujets, et de préférence des classes les plus humbles. On a évité de porter des jugements sur les souverains; mais on les a fait parler eux-mêmes dans leurs ordonnances, leurs lettres et d'autres documents. Comme ce *supplément* doit contenir aussi des morceaux propres à être lus et expliqués à l'école primaire, on y a fait entrer, outre les maximes caractéristiques des Hohenzollern, qui sont placées en tête du livre, un certain nombre de mots connus prononcés par les souverains de la Prusse, et quelques poésies.

Une seconde partie du *supplément* contiendra des leçons faciles sur les principes de l'observation desquels dépend le bonheur des peuples, sur la vie dans la famille, dans l'État et dans la société, et en particulier sur le travail, sa nature, l'honneur qui s'y attache et les bénédictions qu'il apporte; on y joindra l'histoire d'hommes qui, par leur travail, ont su s'élever en partant d'une condition modeste, ainsi que des détails sur les œuvres de charité les plus importantes et sur leurs fondateurs et leurs bienfaiteurs.

La première partie du *supplément* s'imprime en ce moment. Elle devra être introduite dans les écoles normales au commencement du semestre prochain et lue avec les élèves de la première classe (classe supérieure), dans une des leçons d'allemand, qui sera autant que possible confiée au directeur lui-même. Le résultat qu'il s'agit d'atteindre n'est pas seulement de donner aux élèves-maîtres la connaissance et l'intelligence du contenu du livre, mais de les mettre à même d'utiliser ensuite ces connaissances d'une manière fructueuse dans leur enseignement à l'école primaire.

J'ai l'intention d'envoyer à chaque école normale un nombre d'exemplaires de ce *supplément* suffisant pour que chaque maître et chacun des élèves des deux classes supérieures puissent en recevoir un exemplaire gratuit, et j'attends en conséquence la prompte indication du nombre nécessaire pour chaque établissement.

2° Les écoles normales ne pourront satisfaire à la mission nouvelle qui vient d'être indiquée que si les élèves qui y sont admis connaissent déjà l'histoire nationale dans ses faits principaux d'une manière assez sûre et assez complète pour que le maître d'école normale ne soit plus obligé de consacrer une partie de son temps et de ses forces à la leur enseigner. J'invite en conséquence le Conseil scolaire provincial à veiller avec une attention particulière sur ce point, lors des examens d'admission aux écoles normales.

Si l'on obtient de la sorte que l'enseignement de l'école normale puisse se superposer à un fondement solide, il deviendra possible, au moyen de l'enseignement de l'histoire nationale, continué deux ans de suite à raison de deux heures par semaine et complété par les instructions dont il vient d'être question, d'élever une génération d'instituteurs qui saura de quel prix la dynastie régnante et la patrie doivent être à ses yeux, et qui sera capable d'inspirer aux millions d'enfants qui lui sont confiés l'amour et la reconnaissance envers le roi et la patrie.

3° Il y a lieu, de plus, de prendre soin que les instituteurs actuellement en fonctions puissent travailler de leur côté à remplir la tâche particulière que l'ordre royal a assignée à l'école primaire. A cet effet, j'ai pris des mesures pour qu'aucune circonscription d'inspection scolaire ne demeure sans une bibliothèque d'instituteurs, et pour que chacune d'elles contienne les ouvrages propres à faciliter l'enseignement de l'histoire nationale et de l'économie politique; je ferai parvenir en outre à chaque bibliothèque d'instituteurs et à chaque école un exemplaire du *supplément* au livre de lecture des écoles normales.

4° Pour que ces diverses mesures produisent le résultat espéré, il sera nécessaire que le Conseil scolaire provincial, lors du second examen des instituteurs fait conformément au règlement du 15 septembre 1888, attribue une importance particulière à la connaissance de l'histoire nationale, et que les questions qui désormais doivent

prendre la première place à l'école soient traitées dans les conférences d'instituteurs qui ont lieu chaque année au siège des écoles normales.

Le Conseil scolaire provincial reçoit ci-joint copie d'une circulaire adressée ce jour même à toutes les Régences, avec cette observation que les dispositions contenues dans cette circulaire concernant l'enseignement dans les écoles primaires, les écoles moyennes, et les écoles supérieures de jeunes filles, s'appliquent aussi aux écoles primaires de son ressort, à savoir aux écoles d'application annexés aux écoles normales.

**Circulaire aux Régences.**

Copie des décisions ci-jointes est envoyée à la Régence pour qu'elle en prenne connaissance et qu'elle s'y conforme.

1° En conséquence, la Régence s'occupera en premier lieu d'établir dans son ressort des bibliothèques d'instituteurs dans toutes les circonscriptions d'inspection où il n'en n'existerait pas encore, et me fera parvenir avant le 1er janvier une liste de ces bibliothèques avec l'indication de leurs administrateurs, afin que je puisse leur faire parvenir les livres choisis par moi pour la réalisation du but indiqué. Je ferai observer qu'il n'est pas absolument nécessaire que chaque circonscription d'inspection ait une bibliothèque particulière, et que plusieurs circonscriptions peuvent être réunies à cette effet et n'avoir qu'une seule et même bibliothèque.

2° La Régence me fera parvenir dans un rapport spécial le chiffre des écoles de son ressort classées par district *(landräthliche Kreise)*, afin que je puisse faire envoyer à chaque district le nombre voulu d'exemplaires du *supplément*. Il n'est pas nécessaire de distinguer les écoles d'après le sexe des élèves ou la confession religieuse de l'instituteur. L'indication du chiffre suffit.

3° Avant que les livres de lecture des écoles primaires puissent être complétés, ainsi qu'il est dit dans les propositions du conseil des ministres, section C, lettres *b* et *c*, d'une manière qui assure le succès de cette mesure, il sera nécessaire de se livrer à une nouvelle revision, qui prendra pour base le résultat des observations et des expériences de la première année. Je me réserve en conséquence de prescrire de nouvelles dispositions à ce sujet; mais je désire faire observer que la plupart des livres de lecture, en particulier ceux d'Engelien et Fechner, de Gabriel et Supprian, de Hirt (Bock), de Schneider (à Schleswig), le *deutsches Lesebuch* paru chez Du Mont-Schauberg à Cologne et le Livre de lecture pour les classes supérieures des écoles primaires catholiques édité chez Crüwell à Dortmund, le Livre de lecture pour les écoles supérieures de filles de Kippenberg, offrent déjà une abondante collection de matériaux que pourra utiliser l'instituteur pour inspirer à ses élèves la fidélité au roi, l'attachement à la patrie, et leur apprendre à reconnaître avec gratitude les bienfaits qu'ils doivent à l'ordre social actuel.

4° Je recommande à l'attention spéciale de la Régence l'enseignement religieux à l'école primaire. Les prescriptions du n° 15 du règlement général du 15 octobre 1872 lui assignent pour mission, dans les écoles primaires, d'initier les enfants à l'intelligence de l'Ecriture Sainte et à la confession de foi de leur Église, afin de les mettre en état de lire eux-mêmes la sainte Bible et de prendre une part active à la vie de leur paroisse ainsi qu'au service divin. Lorsque l'instituteur s'applique consciencieusement et d'une manière intelligente à remplir cette tâche, il ne peut se dissimuler que ce n'est pas sur l'acquisition toute superficielle du plus grand nombre possible de faits confiés à la mémoire qu'il doit faire porter son effort, mais sur la création et l'affermissement du sentiment religieux et moral. En conséquence, la Régence voudra bien, lors des inspections d'écoles et à l'occasion des instructions et des avis auxquels elles donnent lieu, veiller d'une façon toute spéciale à ce que l'enseignement religieux soit donné de cette façon. Lorsque l'instituteur se trouve posséder une préparation suffisante comme catéchiste, un commentaire approprié du Tableau chrétien qui est placé à la fin du catéchisme de Luther sera très utile justement dans les circonstances actuelles.

En ce qui concerne l'enseignement religieux catholique, des dispositions seront prises ultérieurement.

5° Pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, les écoles moyennes, et les écoles supérieures de filles, j'arrête ce qui suit :

*a*) L'histoire nationale doit dans tous les cas être conduite jusqu'à l'avènement de Sa Majesté l'empereur Guillaume II;

*b*) Cet enseignement doit être donné tant dans la division moyenne que dans la division supérieure;

*c*) Dans la division supérieure, on mettra spécialement en relief les bienfaits des souverains de la Prusse envers leur peuple ;

*d*) Si les conditions particulières de l'école obligent à raccourcir le programme, les suppressions ne devront pas porter sur l'histoire moderne : on se bornera à prendre, pour l'enseignement de l'histoire, un point de départ plus rapproché.

En exécution de ces décisions de principes, il devra être élaboré des programmes spéciaux pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles supérieures de filles, les écoles moyennes, les écoles primaires à plusieurs classes, les écoles primaires à un seul ou à deux instituteurs. J'attends l'envoi de ces divers programmes avant le 10 janvier prochain.

Toutes ces dispositions s'expliquent d'elles-mêmes sans qu'il soit besoin d'invoquer des motifs à l'appui. Le peuple allemand, et particulièrement les citoyens de la Prusse, ont le bonheur de posséder une patrie et une dynastie de l'histoire desquelles ils peuvent s'enorgueillir. Ce qu'on disait au temps de Frédéric le Grand : « Les autres peuples envient à la Prusse son roi », est encore vrai de nos jours. Le zèle et le talent d'historiens patriotes ont exploré dans toutes les direc-

tions l'histoire de l'Allemagne et l'histoire de la Prusse; dans leurs ouvrages, la science s'allie à une perfection de la forme qui n'avait été atteinte avant eux que par les historiens de l'antiquité. Une ample moisson de vivants tableaux, de leçons morales et d'événements ayant un intérêt durable s'offre à nous dans le récit qu'ils ont fait des efforts persévérants des Hohenzollern pour le bien de leur peuple et de leur pays pendant une période de près de cinq siècles. Ce serait de l'ingratitude envers la dynastie et envers les grands hommes qui, sous sa direction, dans la paix comme dans la guerre, ont consacré toutes leurs forces au service de l'État; ce serait un crime envers la jeune génération, que de négliger de lui faire connaître toutes les bénédictions qui découlent pour elle du privilège d'appartenir à l'Etat prussien; ce serait enfin se rendre coupable envers l'État lui-même, que d'élever une génération qui n'aurait pas de patrie. C'est pourquoi tous les rois de Prusse doivent tenir, dans l'enseignement donné à la jeunesse prussienne, une place prééminente; de même que tous les hommes distingués qui, dans les guerres de l'indépendance et dans les luttes du règne de l'empereur Guillaume I^er^, ont exposé leur vie et prodigué leur énergie pour le roi et la patrie, doivent être proposés en modèles à l'admiration de la jeunesse.

*Le ministre des cultes et de l'instruction publique,*
VON GOSSLER.

Les circulaires qu'on vient de lire, avant d'être envoyées, ont reçu l'approbation du souverain dans les termes suivants :

ORDRE DE CABINET

Sur le rapport du 4 juillet dernier, j'autorise la publication des circulaires ci-dessus concernant l'exécution de mon ordre du 1er mai 1889, ainsi que l'introduction dans les écoles normales de la première partie du *supplément au livre de lecture des écoles normales.*

Hubertusstock, le 13 octobre 1890.

GUILLAUME R.
(Et plus bas) : *Von Gossler.*

Le texte des divers documents dont nous donnons la traduction, depuis l'ordre de cabinet du 1er mai 1889 jusqu'aux deux circulaires ministérielles, qui portent la date du 18 octobre 1890, a été publié officiellement pour la première fois dans le numéro de décembre 1890 du *Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen.*

# LE SAUVETAGE DE L'ENFANCE

L'*Union française pour le sauvetage de l'enfance*, dont nous avons déjà entretenu plus d'une fois nos lecteurs [1], vient de faire paraître le compte-rendu de ses travaux. Fondée en 1888, elle a pris dans ces deux dernières années un rapide essor. La loi du 24 juillet 1889 a donné plus d'étendue et de solidité à son action. Elle possède maintenant pour la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés un instrument légal qui enlève aux parents manifestement indignes les droits de la puissance paternelle. La même loi permet aux tribunaux de déléguer une partie de l'exercice de ces droits aux administrations d'assistance publique, aux sociétés de bienfaisance régulièrement autorisées, ou même à des particuliers. L'autorisation régulière a été accordée à l'*Union française* par arrêté du 6 mars 1890. La Société peut donc recueillir en toute sécurité des enfants moralement abandonnés, les élever, en faire d'honnêtes travailleurs. Elle ne sera pas obligée de les rendre lorsqu'ils commenceront à gagner leur vie et de les rejeter dans le milieu corrupteur d'où elle les avait tirés. Les parents qui voudront reprendre leurs enfants devront justifier de leur retour au devoir; ils devront au double point de vue moral et matériel présenter les garanties nécessaires.

Sans doute, l'*Union française* peut trouver au Palais de justice, au Dépôt ou à la Conciergerie de nombreux enfants. Mais elle préfère de beaucoup les prendre dès que le danger moral se manifeste, avant qu'ils aient commis des actes entraînant leur arrestation. Tous les membres de la Société sont invités à signaler à son secrétariat les enfants qui paraissent avoir droit à sa protection. Bien souvent aussi des commissaires de police, des directeurs d'asiles de nuit, des huissiers chargés d'expulser des familles nombreuses, lui adressent des enfants à sauver. La Société est même assez connue dans Paris pour que de malheureux petits vagabonds viennent d'eux-mêmes demander son appui et la prier de les placer à la campagne.

Elle compte des membres non seulement à Paris, mais dans soixante-dix départements; aussi lui recommande-t-on souvent de la province des petits abandonnés qui paraissent dignes de secours.

Les enfants sont d'abord recueillis dans un asile provisoire, place Dauphine, 14, où se trouve aussi le secrétariat. Après enquête sérieuse sur leur origine, ils sont autant que possible envoyés à la campagne, dans quelque bonne famille de paysans, où ils trouvent ce qui leur avait manqué jusque-là, une vie régulière, des soins, de l'affection,

1. Numéros du 15 juillet 1888, p. 44, et du 15 février 1889, p. 155.

du travail, un air salubre. La plupart sont placés dans le Tarn, la Somme, la Sarthe, l'Yonne, la Drôme, la Gironde, la Vienne. Quelques-uns sont mis en apprentissage à Paris.

Déjà l'on peut apprécier les heureux résultats de l'œuvre du Sauvetage. Elle a secouru près de 1,300 enfants, en moins de deux ans. Elle en a actuellement environ 150 entièrement à sa charge.

Voici quelques-unes des notices que contient le rapport :

Auguste C., né à Sedan en 1874. Jadis mauvais sujet. Envoyé dans la Vienne. Est devenu un solide et honnête travailleur; il gagne sa vie et est très fier de pouvoir donner quelquefois une part de son salaire pour les petits Parisiens qui viennent le rejoindre.

Édouard G., né à Paris. Arrêté en état de vagabondage, avait été confié à l'*Union française*. Placé par elle chez un charcutier, il s'était fait renvoyer de sa place, ayant volé 1 fr. et niant le vol. Après plusieurs étapes malheureuses, il fut envoyé à la maison départementale de Nanterre. Là, il revint à de meilleurs sentiments et travailla avec ardeur ; lorsqu'il eut gagné un franc, il avoua le vol commis l'année précédente et se déclara prêt à rembourser cette somme à son ancien patron. Il alla lui-même acquitter la dette et fut placé l'an dernier comme garçon laitier dans la banlieue. Le 31 mars dernier, il a trouvé un porte-monnaie contenant 88 francs, s'est battu avec un garçon coiffeur qui voulait se l'approprier, et a porté sa trouvaille chez le commissaire de police. Il continue à être un excellent sujet.

Albert M., né à Puteaux en 1878. Orphelin de mère, négligé et maltraité par son père. Placé dans la Vienne, s'est fortifié; son caractère s'est amélioré.

Arthur C., né à Saint-Pierre-de-Vacqueville (Seine Inférieure). Orphelin de père, maltraité par une mère indigne. Enfant estropié, très difficile à placer, mais bon sujet. Placé comme apprenti tailleur dans la Gironde.

Edouard R., né à Paris en 1879. Orphelin de mère. Signalé par un directeur d'asile de nuit qui avait reçu le père et le fils. Placé dans la Vienne, excellent sujet.

Gustave P., né à Vierzon en 1874. Abandonné par ses parents, vagabond, signalé par le parquet. Placé dans le Cher.

Maurice L., né à Paris en 1874. Abandonné par sa mère divorcée, signalé par le parquet. Embarqué mousse sur un steamer des Chargeurs réunis; est devenu bon sujet.

Charlotte W., née à Paris en 1878. Orpheline de mère, maltraitée par sa belle-mère, a fui le domicile paternel. Placée dans la Vienne sous la direction d'une institutrice.

Emilie M., née à Paris en 1873. Abandonnée par son père, maltraitée par sa mère, traînée par les cheveux dans les escaliers. Arrêtée sur le pont de Grenelle au moment où elle voulait se jeter à l'eau. Confiée à l'*Union française*. Placée comme giletière. Elle gagne sa vie et a demandé de payer sa cotisation à l'*Union française*.

Léontine L., née à Aulnoy-sous-Laon (Aisne) en 1878. Orpheline de mère, abandonnée par un père ivrogne. Placée à l'école professionnelle de Chaumont. Son frère Léon L., né en 1881, est placé à l'école d'apprentissage cultural de Belle-Fontaine. — A été placé dans la même école C. P., né à Vouziers en 1879, orphelin en danger moral.

Armand P. de la G., né à Paris, en 1877. Orphelin de père, mère disparue. Renvoyé de l'école, entraîné au vagabondage, traduit en police correctionnelle. Placé dans la Gironde.

A. G., né à Darnetal (Seine-Inférieure), en 1871. Orphelin de mère, abandonné par son père. Envoyé en correction à la colonie des Douaires, puis libéré provisoirement. L'*Union française* lui a fait une avance d'argent pour se loger et se vêtir. Est aujourd'hui placier pour un fabricant de plumes et fleurs. Excellent sujet.

Augustine M., née à Paris en 1877. Orpheline de mère. Père et belle-mère mendiants. Enfant employée à la mendicité; devait rapporter au moins deux francs par jour en semaine et trois francs le dimanche, sous peine d'être rouée de coups; a été piétinée sur la place Maubert. Confiée par le tribunal sur la demande de l'*Union française*. Placée à l'école professionnelle et ménagère de Chaumont.

Nous pourrions continuer cette énumération, dont la monotonie même est éloquente. Partout, enfant naturel, orphelin de père, ou de mère, abandonné, maltraité, père divorcé, mère disparue, ou parents en prison, vagabondage, mendicité, vol, dangers moraux les plus graves; et partout — enfant placé à la campagne, ou en apprentissage, ou dans la marine, ou dans une école professionnelle, et presque partout bonne note de conduite, espérance ou même certitude de relèvement.

Le malheur, c'est que les ressources de l'*Union française* sont insuffisantes. Maintenant qu'elle est connue, nombre d'enfants abandonnés frappent à sa porte, qu'elle ne peut recueillir. Car elle n'oublie pas qu'elle prend charge de ces enfants non pour un an, mais jusqu'à ce qu'ils soient tout à fait en état de pourvoir eux-mêmes à leurs besoins, c'est-à-dire pour un grand nombre d'années. Elle est donc obligée d'agir avec prudence, et par là même de ne pas secourir tous ceux qui crient à elle ou qui lui sont envoyés.

Ses ressources se composent de dons et de souscriptions. Parmi les dons, plusieurs sont considérables; des bienfaiteurs ont donné plusieurs centaines de francs, quelques-uns mille francs, l'un même dix mille francs. Pour être membre titulaire de la Société, il faut payer une cotisation annuelle dont le minimum est de 12 francs. Cette cotisation est réduite à 5 francs pour les instituteurs et institutrices. Par cette clause, la Société a indiqué son désir de trouver dans le monde de l'enseignement une sympathie active et une collaboration qui paraît bien naturelle.

Qui peut mieux en effet sentir l'horreur des destinées du pauvre

enfant abandonné, exposé à tous les maux de l'ignorance, du vagabondage et de la contagion du vice, sinon les cœurs généreux qui se consacrent tout entiers à instruire et à élever l'enfance? Et d'autre part qui peut mieux intéresser au sort de ces malheureux les heureux enfants qui ont une famille, qui fréquentent l'école, qui sont entourés de tant d'affection et de sollicitude? Il serait désirable qu'un immense effort de propagande en faveur d'une œuvre comme celle du *Sauvetage de l'enfance* fût essayé dans toutes nos maisons d'enseignement, que des classes, que des écoles entières, isolées ou associées, pussent en devenir sociétaires par leurs modestes cotisations, dont l'afflux finirait par former une grande rivière. Ce serait là mieux qu'une leçon de choses, ce serait une leçon de morale pratique, de charité et de solidarité fraternelle, utile au moins autant à ceux qui donnent qu'à ceux qui reçoivent [1].

Jules STEEG.

---

1. Le conseil d'administration de l'*Union française* est ainsi composé : Président : M. Jules SIMON, sénateur, membre de l'Académie française ; vice-présidentes : Mme KERGOMARD, inspectrice générale des écoles maternelles, Mlle Julie TOUSSAINT ; vice-présidents : MM. Théophile ROUSSEL, sénateur, Frédéric PASSY de l'Institut, ancien député ; membres : MM. BANASTON, procureur de la République, à Paris, BONET-MAURY, professeur à la faculté de théologie protestante, BOUCHÉ, avocat à la Cour d'appel, BRUEYRE, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique, BUISSON, directeur de l'enseignement primaire, CERF, éditeur, CLAIRIN, avocat à la cour d'appel, FLANDIN, vice-président du tribunal de la Seine, GAUFRÈS, membre du conseil municipal de Paris, GERVILLE-RÉACHE, député, GRAS, administrateur délégué de la Société, 14, rue de la Boétie, GRÉARD, vice-recteur de l'académie de Paris, HERBETTE, directeur de l'administration pénitentiaire, LÉPINE, secrétaire général de la préfecture de police, MERCIER, juge au tribunal de la Seine, MIRABAUD père, banquier, Henri MONOD, directeur de l'assistance et de l'hygiène publiques, PAYELLE, chef de bureau des services de l'enfance au ministère de l'intérieur, PICOT, de l'Institut, STEEG, inspecteur général de l'instruction publique, A. TEMPLIER, éditeur, THOMAS, maire du XIIIe arrondissement, Dr THULIÉ, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique, VOISIN, conseiller à la Cour de cassation ; Mesdames Albert DUMONT, FRANCILLON, GRÉARD, Nelly LIEUTIER, Henri MONOD, SABRAN, Jules SIMON. Le trésorier est M. Charles GOUDCHAUX, banquier, 102, rue de Richelieu.

# CAUSERIE LITTÉRAIRE

Un livre d'étrennes, un beau livre, imprimé sur papier de luxe et orné d'images, n'est pas nécessairement un livre frivole; il peut être très sérieux et renfermer, sous une forme aimable, de doctes et graves leçons. Tel est le cas de l'*Élève de seize ans*, publié à la librairie Hetzel par M. Ernest Legouvé. C'est bel et bien un ouvrage d'enseignement; c'est même quelque chose de plus, tout un traité de pédagogie féminime, aussi profitable aux maîtresses et aux institutrices qu'aux jeunes filles elles-mêmes.

M. Legouvé est très heureux des efforts faits depuis une vingtaine d'années pour donner aux Françaises une instruction qui leur avait longtemps manqué; il applaudit à la création de lycées de jeunes filles. En revanche, il est moins satisfait des programmes de l'enseignement féminin, et surtout de l'esprit qui préside à bien des cours. Il trouve que l'on donne trop de part à la mémoire, qu'on charge l'esprit de trop de détails, qu'on se préoccupe trop peu, ce qui serait pourtant l'essentiel, d'éveiller l'esprit, d'habituer à réfléchir et à juger. Et il trouve aussi qu'en matière d'éducation féminime, le meilleur serait de ne jamais oublier que la jeune fille est destinée à devenir épouse et mère, que la femme vaut surtout par le sentiment, et que, par conséquent, c'est son âme surtout qu'il s'agit de former pour les devoirs de la vie en la faisant à la fois forte et délicate. Il pense qu'au lieu d'étouffer son imagination il importe de la diriger, de lui inspirer l'amour de ce qui est noble et pur, l'amour du beau et du bien, le culte de l'idéal, l'enthousiasme qu'elle communiquera à ceux qui l'approcheront.

Telle est la pensée généreuse d'où est sorti ce livre. L'auteur suppose une mère qui lui confie sa fille âgée de seize ans et le prie d'aider celle-ci à se débrouiller un peu, et à voir clair au milieu de la confusion que les nombreux cours qu'elle a suivis a faite dans sa jeune tête. Et le vénérable vieillard accepte cette tâche d'instituteur de sa petite-fille, et le voilà qui se met à l'œuvre. Un jour, c'est une leçon d'histoire, un jour une leçon de géographie, un jour une leçon de littérature, de philosophie ou de morale.

Il va ainsi traitant les sujets les plus divers et prenant la fleur de chacun. L'aiguille même et les travaux féminins ne sont pas oubliés. Souvent le maître enseigne, souvent aussi il interroge et amène insensiblement l'élève à découvrir ce qu'il veut lui faire apercevoir, l'accoutumant ainsi à faire un effort personnel et à penser par elle-même. A l'occasion, il ne s'interdit pas les digressions, les échappées à droite et gauche auxquelles le sujet invite; et, ainsi, la leçon enseigne bien d'autres choses encore que ce qu'elle a pour but d'enseigner.

Plusieurs de ces leçons sont de véritables modèles pour la clarté de l'exposition et l'ingéniosité. C'est dommage que M. Legouvé se soit décidé si tard à se faire professeur. Personne n'était né professeur plus que lui, car il n'a pas seulement les qualités d'esprit du maître excellent, le bon sens, la clarté, la méthode, la souplesse et l'adresse, il en a aussi les qualités essentielles, c'est-à-dire les qualités morales, le désir d'être utile, l'amour de la jeunesse, la chaleur communicative qui vient de la sincérité de l'émotion et de la jeunesse du cœur. J'aurais plaisir à prendre quelques-unes de ces leçons et à les examiner en détail. J'en signalerai plusieurs particulièrement aux maîtres désireux de bien faire : telles sont la leçon d'histoire sur Henri IV et Sully; la leçon sur les caractères de la littérature au XVII^e^ et au XVIII^e^ siècles, et surtout la première sur le rôle de l'enfance dans la poésie.

***

Deux volumes viennent de paraître consacrés à deux écrivains du XIX^e^ siècle, Théophile Gautier et Émile Augier. Le premier fait partie des *Grands écrivains français* publiés par la librairie Hachette, et a pour auteur M. Maxime Du Camp; l'autre appartient à la collection des *Classiques populaires* édités par la librairie Lecène et Oudin; son auteur est M. H. Parigot, professeur de rhétorique au lycée Janson-de-Sailly.

M. Maxime Du Camp a été l'ami de Théophile Gautier, son aîné d'une dizaine d'années; il ne s'en cache pas, il en est même très fier, et nous ne saurions l'en blâmer. C'est pourtant un inconvénient pour un critique d'avoir été l'ami d'un écrivain dont il parle, bien qu'il soit moindre que d'avoir été son ennemi.

Un ami se trouve rarement dans les conditions de la parfaite impartialité; on lui en voudrait même d'être un juge trop impartial. C'est en beau, avec un parti-pris non dissimulé de panégyrique et d'apologie, que M. Maxime Du Camp a représenté Théophile Gautier; et peut-être à l'heure présente ce parti-pris était-il superflu. Il n'est plus besoin de plaider en faveur de Théophile Gautier. Si de son vivant il a eu des ennemis et des détracteurs, si l'on a appelé un paresseux ce travailleur obstiné qui, chaque semaine, pendant plus de trente ans, a écrit un feuilleton dramatique, qui a rendu compte de toutes les expositions artistiques et écrit dans les intervalles de sa production de journaliste tant de volumes de contes, de nouvelles, de récits, de voyage, sans parler de ses poésies; si, durant de longues années une légende a circulé, montrant aux bourgeois scandalisés comme un bohême incorrigible, comme une sorte de pacha turc ou de Sardanapale assoiffé de voluptés, l'homme qui était en réalité le plus simple des hommes, le plus doux et le plus fidèle, le plus dévoué à sa famille, ces légendes sont bien finies aujourd'hui. Il y a vingt ans, tout à l'heure, que Théophile Gautier est mort, et personne ne lui conteste plus les qualités du cœur et de l'esprit; personne, non plus, ne lui conteste d'avoir été un des plus remarquables écrivains de ce siècle. Ce n'est pas à propos de lui qu'il peut être question de réhabilitation.

Après avoir raconté la jeunesse de Théophile Gautier, M. Maxime Du Camp étudie successivement en lui le journaliste et le critique, le voyageur, le conteur, le poète enfin, car la poésie est à ses yeux le principal titre de gloire de Théophile Gautier. Il en veut à la vie d'avoir réduit Théophile Gautier, pour se nourrir et pour nourrir les siens, à tourner chaque semaine, pendant près de quarante années, la meule du feuilleton dramatique. Il en veut au journalisme de nous avoir privés de tant de beaux livres, de tant de beaux vers que Gautier nous eût donnés s'il eût été libre de son temps.

Il faudrait s'entendre cependant. Il faut bien que les hommes que la destinée a oublié de faire millionnaires se résignent à exercer un métier pour vivre; la condition pour les écrivains est la même que pour les autres, et on ne voit pas que leur métier soit, après tout, un métier pire qu'un autre. Gautier n'a pas eu

à souffrir de la vie plus que bien d'autres écrivains ses confrères; il a dù même faire plus souvent envie que pitié. Nous voyons que sous le second empire, outre son feuilleton du *Moniteur*, très honorablement payé, il touchait du ministère de l'instruction publique une pension de plusieurs milliers de francs; il semble qu'il en touchât une également du ministère de la Maison de l'Empereur. Il y a quelque exagération à nous le présenter comme une victime.

Je veux bien que Théophile Gautier fût quelquefois écœuré de dépenser son talent à rendre compte, tous les huit jours, de vaudevilles souvent ineptes, ou de mélodrames souvent fastidieux. Mais s'il eût eu vraiment en lui le feu sacré, s'il eût senti fermenter dans son cerveau de magnifiques œuvres qu'il se jugeait capable de produire, je crois bien que le démon l'eût emporté; il eût rompu sa chaîne, et, au risque de vivre un peu plus maigrement, lui et les siens, il eût suivi sa vocation. Il n'est pas démontré que le journalisme, quoi qu'en dise M. Du Camp, nous ait privés de beaucoup de chefs-d'œuvre, et je crois plutôt qu'à côté de l'homme de très grand talent, il y avait chez Gautier, non certes un paresseux, mais un indolent à qui manquait la volonté, cette volonté sans laquelle le génie même n'est pas un don suffisant.

Cette indolence peut avoir de graves conséquences, même au point de vue de la dignité de l'écrivain, c'est-à-dire au point de vue moral. M. Du Camp nous raconte comment en 1847, à propos d'un feuilleton écrit dans la *Presse*, Girardin, directeur du journal, prit le lendemain sa plume pour faire dans le journal même la leçon à son collaborateur; et il le fit avec la brutalité et l'absence de formes qui lui étaient habituelles. Gautier courba la tête et subit la leçon, si insolente et même grossière qu'elle fût. Eh bien, j'en suis fâché; mais dans cette aventure ce n'est pas à Gautier qu'appartint le beau rôle. Avec son nom et son talent il n'eût pas eu de peine à retrouver ailleurs une situation équivalente à celle qu'il avait alors à la *Presse*. Mais, quand même il eût dû souffrir matériellement en répondant à Emile de Girardin par une démission immédiate, il n'y avait pas pour lui à hésiter. Le premier devoir d'un homme, d'un homme de lettres surtout, c'est de faire respecter sa dignité. Celui qui permet aux autres de lui manquer les autorise à lui manquer, et se manque à lui-même.

Ce qui eût été intéressant, c'eût été de bien marquer les traits du talent littéraire de Théophile Gautier. M. Maxime Du Camp ne l'a pas fait aussi nettement que je l'aurais souhaité. Gautier fut un remarquable écrivain; personne n'en doute. Mais quel fut son génie propre, quels furent ses qualités et ses défauts, quel rang mérite-t-il d'occuper dans la littérature de notre temps, quelle influence a-t-il exercée? Voilà ce qu'aujourd'hui il serait curieux de préciser. Ce romantique à tous crins, ce farouche combattant de la soirée d'*Hernani* qui parut ce soir-là dans la mêlée revêtu du fameux gilet rouge que, suivant son expression, il ne mit qu'un jour mais qu'il devait porter toute sa vie, eut sa figure bien à part entre tous les romantiques. Il ne ressemble ni à son maître Victor Hugo, ni à Lamartine, ni à Musset, ni à de Vigny; il ne ressemble pas davantage à Dumas, à Mérimée ou à George Sand; pas davantage à ses contemporains Balzac ou Stendhal. Il a été à son tour un chef d'école; il se vantait d'avoir fait Paul de Saint-Victor, rien qu'en lui prêtant ses « gaufriers ». C'est de lui, bien plus encore que de Victor Hugo, qu'a procédé toute l'école des poètes parnassiens. C'est lui qu'entre tous ses disciples se sont plu à appeler le maître impeccable.

Gautier, avant tout, a été un « styliste ». Le premier, il a professé la théorie de l'art pour l'art, le culte de la forme adorée en elle-même et poursuivie indépendamment de ce qu'elle recouvre. Il a cru à la vertu souveraine des mots en eux-mêmes, du pittoresque et de la sonorité des vocables, de la cadence et du rythme des périodes, il a cru que la perfection de la forme à elle seule pouvait suffire à la beauté d'une œuvre et à l'immortalité d'un auteur. Il était un merveilleux ouvrier, pour qui le métier n'avait pas de secret; il s'est plu à le pousser jusqu'à la virtuosité la plus raffinée. C'est de quoi certains l'admirent, et c'est par où il est considéré encore comme une sorte de Dieu dans un petit cénacle. C'est là aussi que pourrait bien être le côté fragile de sa gloire. Rien ne dure en matière d'art sans la beauté de la forme, mais la forme à elle seule n'est pas assez, et surtout quand il s'agit de littérature. Les hommes veulent qu'un livre les fasse penser; ils veulent aussi qu'il les émeuve. Ce qui les intéresse d'abord, c'est l'humanité. Ce qu'ils demandent à l'écrivain, c'est de réveiller en eux ce qu'ils ont senti de la vie, par expérience; c'est de les éveil-

ler à des sensations nouvelles. Ce qui manque aux livres de Gautier, c'est précisément cette humanité. On admire l'écrivain, on reste stupéfait de la magie de ses descriptions, de la variété et de la richesse de son vocabulaire, de sa souplesse comme arrangeur de mots, comme manieur de rythmes; on ne se sent pas pris par lui au cœur; on demeure froid. Une ou deux fois, comme dans sa mort du Matamore dans le *Capitaine Fracasse*, comme dans sa pièce de vers des *Vieux de la Vieille*, l'humanité l'a remué lui-même, et alors il nous remue à son tour, il est l'égal des plus grands. Mais de telles pages sont rares dans son œuvre. Et de là vient cette contradiction, faite pour surprendre d'abord, que Gautier n'a jamais été moins lu peut-être que depuis que son mérite est reconnu par tout le monde.

Aucun contraste n'est plus frappant que celui de Théophile Gautier et d'Émile Augier. Il y a quinze mois à peine qu'Émile Augier est mort, et l'Académie française vient seulement d'élire pour lui succéder M. de Freycinet, président du conseil des ministres. Il semble donc qu'il soit bien tôt pour prononcer sur lui un jugement définitif. C'est pourtant ce que vient d'essayer M. Parigot, et je ne l'en blâmerai pas. On peut dès maintenant parler d'Émile Augier sans passion. Depuis 1876, au lendemain du grand succès des *Fourchambault*, l'auteur dramatique, qui avait livré tant de batailles, s'était volontairement retiré de la lutte. La postérité a commencé pour lui de son vivant même. Il s'est éteint en pleine gloire; et je serais surpris si, avec le temps, cette gloire n'était pas destinée à grandir encore.

Au lendemain de la mort d'Émile Augier, j'ai montré de mon mieux aux lecteurs de cette Revue quelles étaient les rares qualités de ce profond observateur de l'humanité, de ce peintre vigoureux et sobre, de ce moraliste pénétrant et sain, si Français par l'esprit comme par la langue, le plus digne héritier de notre grand Molière. J'ai plaisir aujourd'hui à renvoyer les lecteurs à la consciencieuse étude de M. Parigot. Ils y trouveront, avec une analyse détaillée des principales pièces d'Émile Augier, d'ingénieuses observations sur les procédés de l'auteur dramatique, sur sa façon de composer et de faire mouvoir les personnages, sur son style. Ils apprendront à aimer et à estimer l'homme qui, tout en peignant, comme c'est le rôle de l'auteur comique, les travers et

les vices de l'humanité, demeura cependant un optimiste qui garda sa foi dans la droiture et dans la noblesse de la nature humaine, dont l'œuvre entière inspire le respect de la vertu et l'amour de tout ce qui est sincère et vrai.

Peut-être y a-t-il ça et là quelques subtilités dans les divisions établies par M. Parigot entre les différents ouvrages d'Émile Augier. Peut-être aussi une langue plus simple et plus exempte de toute fleur de rhétorique eût-elle mieux convenu à propos du maître qui n'aima guère plus que Molière la préciosité et le bel esprit. Je ne suis pas bien convaincu non plus qu'Émile Augier ait été un constructeur de pièces dramatiques aussi expert et aussi habile que le veut M. Parigot. L'action, à vrai dire, m'a toujours paru le côté faible de ses comédies; elle est souvent un peu languissante, même brisée; souvent aussi tellement compliquée et subtile que le spectateur s'y perd un peu. La grande imagination a manqué à Émile Augier. Ce qui l'intéressait d'ailleurs, aussi bien que Molière, c'était les caractères, bien plus que les incidents dramatiques.

Mon regret le plus vif est que M. Parigot n'ait pas, dans son travail, donné une place plus importante à l'*Aventurière*. Elle méritait mieux que d'être une fois ou deux mentionnée. L'*Aventurière*, avec le *Gendre de M. Poirier*, restera l'œuvre capitale d'Émile Augier. A dix années d'intervalle, il l'a reprise, remaniée, transformée. C'est dans l'*Aventurière* qu'il a écrit ses plus beaux vers et mis sa marque la plus forte. Clorinde et son frère Annibal, le vieux Monte-Prade, Fabrice, Horace et Célie, ces charmants amoureux de la vingtième année, sont des personnages que personne n'oublie après les avoir vus une fois. L'œuvre entière a le mouvement, la vie, la couleur; elle a en même temps, avec la gaieté, la hauteur morale et la robuste santé.

Par instants, comme *Tartuffe*, elle s'élève au drame tragique, et semble prête à briser le moule de la comédie. Comme *Tartuffe* aussi un rayon de fraîche poésie la traverse. Elle unit aux solides qualités de la maturité toute la grâce de la jeunesse. Elle deviendra classique; on pourrait dire qu'elle l'est déjà. Tant qu'il y aura un esprit et un goût français, on ne se lassera pas de la lire et de l'applaudir.

***

Il n'est pas de meilleure façon d'enseigner le patriotisme aux jeunes Français que de le leur enseigner par l'exemple, en mettant sous leurs yeux la vie et les actions héroïques de ceux de leurs aînés qui ont vaillamment servi leur patrie. C'est à ce titre que je signale la *Vie du général Faidherbe*, dont l'auteur est M. Brunel, inspecteur d'académie à Lille (librairie Delagrave).

Deux souvenirs assurent l'immortalité au nom de Faidherbe : son gouvernement du Sénégal, son rôle en 1870 à la tête de l'armée du Nord.

C'est Faidherbe qui a véritablement donné à la France la colonie du Sénégal ; et aujourd'hui que la France a enfin bien compris l'importance de la politique coloniale et s'y est résolument engagée, il importe de ne pas l'oublier. Lorsqu'en 1854 Faidherbe arriva au Sénégal, la France y possédait seulement Saint-Louis, l'île de Gorée, quelques points sur la côte; lorsqu'il en partit, en 1865, tout le bassin inférieur du Sénégal était conquis, notre autorité partout reconnue, la partie supérieure du fleuve déjà explorée, la pénétration dans le bassin du Niger déjà commencée. Tout ce qui s'est fait en ces dernières années n'a été que la reprise et la continuation des plans tracés par le général Faidherbe. M. Brunel a raconté dans leur détail ces opérations militaires conduites avec autant de vigueur que de prudence, où on ne sait ce qu'il faut plus admirer, l'importance des résultats ou la faiblesse des ressources dont disposait celui qui les a obtenus. Faidherbe ne se montra pas moins remarquable administrateur que vaillant guerrier. Il a bien mérité la statue qui lui a été élevée à Saint-Louis. Il avait vu à l'œuvre en Algérie, de 1840 à 1848, le maréchal Bugeaud. Ce que Bugeaud avait été pour l'Algérie, il l'a été pour le Sénégal. Et ce qui dit tout sur la fierté de son caractère et sa rigoureuse probité, il revint du Sénégal aussi pauvre qu'il y était allé, alors que tant d'occasions s'étaient présentées à lui de s'enrichir s'il l'eût voulu.

On s'intéressait bien peu en France aux affaires coloniales, il y a un quart de siècle encore, et c'est la guerre de 1870 qui a révélé le nom de Faidherbe à la plupart de ses compatriotes. C'était au mois de décembre 1870 : le siège de Paris durait depuis plus de deux mois, Metz avait capitulé, l'armée de la Loire était déjà aux prises avec l'armée du prince Frédéric-Charles, lorsque Gambetta

confia au général Faidherhe l'organisation et la conduite de l'armée du Nord. Des mobiles, des mobilisés, des gardes nationaux, à peine quelques régiments de ligne et quelques marins, voilà tout ce que trouva Faidherbe. Les munitions manquaient, l'armement était insuffisant, nos pauvres soldats étaient aussi mal habillés que mal chaussés et l'on sait ce que fut l'hiver de 1870. C'est avec ces éléments que Faidherbe eut à lutter contre une armée bien organisée, bien approvisionnée et victorieuse. Par son activité, par sa prévoyance, par son exemple, il sut ranimer les courages, soutenir l'espérance, inspirer à tous le sentiment du devoir et le patriotisme qu'il portait en lui-même. En moins d'un mois, il livra trois batailles, à Pont-Noyelles, à Bapaume, à Saint-Quentin. Bapaume fut presque une victoire. Si, à Saint-Quentin, il fut enfin écrasé, ce fut par la supériorité du nombre et après toute une journée de lutte. Et déjà il était prêt à recommencer la campagne lorsqu'arriva l'armistice. Il avait pour sa part vaillamment soutenu l'honneur de la France; il avait arrêté les Prussiens, les avait forcés à compter avec lui, empêché l'invasion de s'étendre en Normandie et dans le Nord. Il trouva sa récompense dans l'unanime admiration de tous ceux, chefs et soldats, qui avaient combattu sous ses ordres, dans la reconnaissance des populations qui l'avaient vu à l'œuvre et été les témoins de sa vaillance. Mais la guerre et ses fatigues avaient achevé de ruiner une santé depuis longtemps ébranlée; les dix-huit années que devait encore vivre le général Faidherbe après 1871 n'ont guère été qu'une lutte continuelle, héroïquement soutenue, contre l'implacable et douloureuse maladie.



J'aurais voulu parler avec quelque détail et surtout citer quelques passages d'un poème de M. Maurice Bouchor, *Noël ou le mystère de la Nativité* [1], représenté ou plutôt dit, le mois passé, au Théâtre des Marionnettes. Le succès en a été grand et mérité. M. Maurice Bouchor a essayé de faire goûter à notre siècle raffiné et sceptique un mystère chrétien, rappelant ceux du moyen âge. A-t-il, lui-même, cette foi profonde qui animait nos aïeux? A

1. Un volume in-12, Kolb, éditeur.

vrai dire, et d'après les explications qu'il a données dans la préface de son œuvre, sa foi chrétienne paraît assez vague et un docteur orthodoxe pourrait lui faire plus d'une chicane. Mais il a du moins le profond respect des choses religieuses, et il a bien senti la grandeur et la poésie touchantes de la légende chrétienne de la Nativité, une ère nouvelle commençant pour le monde, la venue sur la terre d'une parole divine qui apporte la paix aux hommes de bonne volonté, la naissance du Sauveur, qui vient soulager toutes les misères, relever les humbles, secourir les affligés, amollir les cœurs durs, faire partout fleurir la justice et l'amour, et, avec la justice et l'amour, la joie et le bonheur. Il n'est pas besoin d'être un fervent chrétien, il n'est pas même besoin d'être chrétien, pour comprendre et pour goûter ce qu'il y a dans cette légende de belle et touchante poésie ; et le mérite de M. Bouchor est de l'avoir exprimée, je ne dirai pas avec naïveté, mais avec candeur. Son âme de poète s'est abandonnée avec sincérité à l'émotion qu'il éprouvait, et cette émotion à son tour il la communique à ses lecteurs.

Mais il me faut quitter M. Bouchor plutôt que je ne l'aurais voulu. La place dont je dispose arrive à son terme, et je ne puis laisser partir sans quelques mots d'adieu l'écrivain distingué, le romancier délicat que la France vient de perdre, M. Octave Feuillet.

On a reproché à Octave Feuillet d'avoir mis systématiquement en scène dans ses romans des personnages titrés, des hommes et des femmes du grand monde, comme si, en dehors des châteaux et des hôtels du faubourg Saint-Germain, l'humanité n'existait pas. On lui a reproché un certain parti-pris moral et religieux qui fait tourner au sermon plus d'un de ses livres et tend à faire de la vertu et de l'honnêteté le monopole des croyances catholiques. On lui a reproché enfin dans le style une certaine manière et une certaine préciosité. Tous ces reproches sont fondés, et peut-être Octave Feuillet a-t-il dû une partie de son succès à ces défauts mêmes qui ont fait de lui, durant une quarantaine d'années, le romancier favori et choyé de certaines classes de la société.

Mais il serait souverainement injuste de ne voir en Octave Feuillet que l'édifiant auteur de l'*Histoire de Sibylle*, du *Roman*

*d'un jeune homme pauvre* ou même de *Dalila*. Il y a eu en lui un observateur délicat des sentiments, un savant analyste qui a pénétré profondément dans les replis du cœur humain et surtout du cœur féminin. S'il a tant plu aux femmes, ce n'est pas seulement par l'élégance des mœurs qu'il décrivait, par la place qu'il leur accordait dans son œuvre, c'est aussi, et plus encore, parce qu'en le lisant elles trouvaient en lui l'image de ce qu'elles-mêmes avaient senti. Ce délicat était aussi bien que Racine capable, à l'occasion, d'exprimer toutes les violences, toutes les tempêtes, tous les ravages de la passion. Il a écrit quelques-unes des œuvres les plus fortes de notre temps, et la *Petite comtesse*, *Monsieur de Camors*, *Julia de Trécœur*, pour citer trois noms seulement, suffiraient à lui assurer une gloire durable. Au théâtre, il a remporté quelques succès éclatants, et cela encore prouve que la force ne lui manquait pas, quoi qu'on ait dit, qu'il savait donner la vie aux personnages sortis de son imagination et les heurter les uns contre les autres dans une action dramatique.

Enfin, si l'on peut reprocher à son style un peu d'afféterie çà et là, sa langue n'en était pas moins en général simple et aisée, et plus il est allé, plus elle est devenue telle. Il avait la distinction, la grâce bien française, une élégance heureuse et sans effort, un sentiment instinctif du nombre, de l'harmonie, du rythme musical de la prose. Qu'on lise tout haut une page prise au hasard, n'importe où dans son œuvre, il sera facile de s'en convaincre.

Avec lui disparaît une des figures les plus originales de la littérature française dans notre siècle, sinon des plus hautes ; et ceux-là mêmes qui estimaient, il y a une quinzaine d'années encore, qu'il y avait dans les romans d'Octave Feuillet un peu trop de poudre de riz et de poudre d'iris, éprouvent, aujourd'hui que le naturalisme nous a apporté toutes les puanteurs de la cuisine et de l'écurie, un plaisir réel à rouvrir un de ses romans un peu démodés, où ils sont sûrs du moins de ne pas trouver de gros mots, où ils trouvent autre chose encore que l'étalage de tous les ulcères de la pauvre humanité.

Charles Bigot.

---

# LA PRESSE ET LES LIVRES

LE TRAITEMENT DES INSTITUTEURS. — Sous ce titre, le *Siècle* publie un article de M. Charles Dupuy, député, rapporteur du budget de l'instruction publique. En voici les principaux passages :

« Dès l'ouverture de la session, la Chambre nommera dans ses bureaux une commission pour examiner la proposition de loi de M. Viger et d'environ cent cinquante de nos collègues concernant les traitements et le classement du personnel de l'enseignement primaire.

On sait que traitements et classement sont réglés, à cette heure, par la loi du 19 juillet 1889. Mais on sait aussi les mécontentements causés par cette loi. Les intéressés s'élèvent surtout contre le délai de huit années prévu pour son application ; — contre le mode de classement, qui dépend de la quotité des émoluments et non de la durée des services ; — enfin contre les proportions fixées par le législateur pour la répartition du personnel dans les diverses classes qui constituent la nouvelle hiérarchie.

M. Viger, dans sa proposition, relève ces trois points et en demande la revision.

Il supprime le délai de huit années et conclut à l'application immédiate et intégrale de la loi revisée. Il prend pour base du classement non plus le chiffre des émoluments, élément brutal et souvent peu probant, mais la durée des services combinée avec le mérite personnel et l'importance des postes occupés. Pour le dire en passant, s'il était chargé de faire ce classement, notre ami Viger s'apercevrait vite qu'il est plus facile de le prescrire que de l'effectuer. Enfin, pour rendre l'avancement plus rapide, il modifie les effectifs numériques des diverses classes.

La quatrième et la troisième ne sont pas touchées. Mais le nombre des stagiaires est ramené de 20 à 15 0/0, et celui des titulaires de la cinquième classe de 35 à 30 0/0. Les dix pour cent ainsi dégagés sont reportés sur les deux premières classes. La loi a réuni ces deux classes et leur a attribué un effectif global de cinq pour cent. M. Viger les sépare et donne à la première cinq et à la deuxième dix pour cent.

Tout se résume ainsi en une question de temps et en une question d'argent : question unique au fond ; car si nous avions plus d'argent pour appliquer la loi, nous y mettrions moins de temps. Nous avions bien vu cela dans la commission qui, au cours de la dernière législature, a élaboré la loi des traitements, et aussi la loi organique de l'enseignement primaire. Nous avons fait assez de calculs avant d'arrêter les contingents des diverses classes et nous avons assez hésité avant d'accepter l'amendement qui, peut-être, sauva la loi, en y inscrivant le délai de huit années. Si nous avions voulu faire une

loi de dépense immédiate au lieu de faire une loi de principe, ou, si l'on veut, d'indication, la discussion serait encore pendante...

La loi devait coûter quatorze millions. La proposition Viger, si elle est votée, coûtera vingt millions...

Pendant que l'initiative parlementaire poursuit la modification de la loi, le ministre de l'instruction publique s'efforce de l'appliquer de son mieux. Dans une importante circulaire qu'il a adressée le 26 décembre dernier aux préfets, M. Bourgeois pose très nettement le problème. L'application de la loi comporte deux opérations. La première est une œuvre de péréquation; elle consiste à supprimer les classes provisoires dans lesquelles on a dû placer, d'après l'article 34, les stagiaires et les titulaires dont les traitements de fait se trouvent inférieurs respectivement à 800 et à 1,000 francs, chiffres des traitements assurés aux débutants par la nouvelle loi. Pour éteindre les classes provisoires, il faut un crédit de huit millions sept cent mille francs. Le Parlement a déjà accordé quatre millions.

Il reste à voter 4 millions 700 mille francs. Cette dépense une fois faite, il y aura lieu d'ouvrir, pour achever l'exécution de la loi, un crédit de 5 millions 300 mille francs, puisque cette exécution doit coûter au total quatorze millions. Ce crédit servira à la seconde opération, qui consistera à accorder aux intéressés les promotions nécessaires pour les amener aux traitements normaux affectés par la loi à chacune des classes permanentes.

Le ministre, dans sa circulaire du 26 décembre, déclare devoir mener de front les deux opérations. « Il importe, dit-il, de rechercher les moyens d'accélérer le mouvement d'amélioration graduelle des traitements, *non plus seulement dans les classes provisoires, mais dans les classes permanentes* ». Il s'est préoccupé de la question dans les propositions budgétaires pour 1892, et il a l'espoir que les ressources qui lui seront accordées lui permettront « d'abréger sensiblement les délais d'attente pour les catégories du personnel qui ont le plus de titres à une augmentation immédiate ».

Le ministre indique aux préfets les règles à suivre pour dresser le tableau d'avancement du personnel, et ce tableau, dont le modèle est joint à la circulaire, renferme deux colonnes dont la rubrique dit clairement le but poursuivi par l'administration : 1re colonne: traitement au 1er janvier 1890; 2e colonne: traitement nouveau, si l'avancement est obtenu.

On remarquera ces mots : « Si l'avancement est obtenu. » Il sera obtenu si le Parlement vote les crédits suffisants.

Il n'est pas douteux que le Parlement fasse bon accueil aux propositions ministérielles. M. Bourgeois a raison de dire — et les instituteurs salueront avec une légitime espérance cette déclaration — que « ni le gouvernement ni le Parlement n'ont l'intention d'attendre le terme extrême de huit années prévu par le législateur pour achever l'application intégrale de la loi ».

Leur intention commune d'abréger les délais ressort des diverses discussions auxquelles l'interprétation et l'exécution de la loi du 19 juillet 1889 ont donné lieu pendant l'année écoulée. Nous avions personnellement émis l'avis que la loi fût appliquée au cours de la présente législature. La circulaire ministérielle nous donne l'espoir qu'elle le sera. *Fiat lex!* c'est notre vœu le plus cher. Ce jour-là, les instituteurs seront contents et les auteurs de la loi seront justifiés. »

La littérature des enfants. — A l'occasion des publications du jour de l'an, la *Revue bleue* parcourt rapidement les principaux livres écrits pour les enfants depuis le siècle dernier. L'auteur de l'article, M. Vallery-Radot, commence par Madame de Genlis. L'esprit public commençait à réagir contre le merveilleux des contes de fées, très naturel au temps de la puissance absolue de Louis XIV, alors que de sa baguette magique le grand roi créait les magnificences de Versailles et transformait en princes et en princesses tous ceux qu'effleurait sa faveur. Mais les idées et les mœurs avaient changé. « Toutes ces choses fantastiques, disait Madame de Genlis dans ses *Lettres sur l'éducation* en parlant des contes de fées, ne peuvent donner aux enfants que des idées fausses, retarder le progrès de leur raison et inspirer du dégoût pour les lectures visiblement instructives. » Rappelant que Locke se plaignait de ce qu'il n'existait pas un seul ouvrage fait pour l'enfance, « il faudrait, disait-elle, que ce livre, écrit avec une extrême simplicité, fût également touchant, instructif et varié ». Ce livre, Madame de Genlis l'avait sous la main, elle l'offrait à qui voulait le prendre : c'était son livre les *Veillées du château*. Et en effet les *Veillées* eurent un immense succès. Comment une histoire aussi simple que celle d'une mère retirée dans un vieux château, à soixante-dix lieues de Paris, vivant dans la tristesse de l'hiver avec ses trois enfants qui n'avaient d'autre distraction que d'entendre des contes à dormir « assis » de huit heures et demie à neuf heures du soir, put-il passionner les petits et les grands? C'est qu'il y avait là toute une révolution. Le retour à la nature que Jean-Jacques Rousseau avait proclamé en rêveur et en misanthrope, Madame de Genlis le rendait séduisant et praticable pour toute une famille. Dédaigneuse des grands soupers, des spectacles, du jeu, de tout ce qui faisait alors le fond de la vie mondaine, elle vantait la douceur des plaisirs simples, la joie profonde des parents qui, comprenant leur vrai rôle, se consacraient à leurs enfants. « Je suis, disait-elle encore, le premier auteur qui se soit occupé de l'éducation du peuple. » Moitié sincérité, moitié calcul, Madame de Genlis flattait ce qu'il y avait de plus généreux et de plus confiant dans l'esprit public à la veille de 1789. On s'imaginait que la face des choses allait se modifier sans secousse, qu'il suffirait de souffler sur certains abus pour les renverser comme on souffle sur un château de cartes, que rien ne serait bousculé, à peine dérangé, que l'on ferait de la politique non à coups de bélier, mais à coups de plumeau. Le peuple était sans défaut, de même que les bergeries de

Florian étaient sans loup. Littérairement les enfants n'avaient plus ni égoïsme, ni colères, ni caprices. Madame de Genlis racontait dans ses *Veillées* des anecdotes capables de faire passer les petits Augustins et les petits Colas de son imagination au premier rang des petits saints laïques.

Madame de Genlis avait peint les bons petits pauvres, Berquin se chargea de peindre les bons petits riches. Cet ami des enfants, des adolescents, de la famille, de tout le monde, fut entraîné par le courant d'attendrissement général. Le plaisir que nos arrière-grands-pères prenaient à pleurer, en se félicitant de leur sensibilité, Berquin l'exalta. M. Vallery-Radot résume un des contes de Berquin, « Tout un pays réformé par quatre enfants ». Arrivés dans un village peuplé de polissons qui les insultent, ils finissent, d'après les conseils de leur père, par les transformer à force de bonté et de douceur. Le père à son tour abandonne aux pères de ces garnements ses titres de propriétés. « Il se prépare, dit ce seigneur de village, une révolution dans les idées. De vains titres ne distingueront plus les hommes. Cherchons d'avance une distinction plus douce dans la bienfaisance envers nos semblables. »

C'était la période de douceur, c'était ce qu'on pourrait appeler le fleuve de lait de la Révolution. Au lendemain de ce rêve, on se réveilla en pleine Terreur. Le fleuve de sang coula... Mais à travers les contrastes, les longues épouvantes, puis les reprises d'espoir où se débattait alors l'éducation du peuple et celle des enfants, un sentiment devenu si vif qu'on le croyait nouveau, le sentiment de la famille, s'étendit à toutes les classes. Les enfants passèrent au premier rang et devinrent tout. Le principe d'autorité fit place au besoin de tendresse.

C'est le vieux Bouilly qui donna à ce sentiment l'expression la plus populaire dans la littérature enfantine. Il fit paraître en 1809 les *Contes à ma fille*. Les enfants lurent ce livre avec la même passion que leurs mères avaient lu Jean-Jacques Rousseau. Et pourtant le style en est fade et prétentieux. Bouilly ne dit pas de quelqu'un « il était riche », mais « il jouissait des faveurs de la fortune ». Un gamin dont il parle ne cherche pas dans sa veste, « il tire quelque chose de son sein ». Dès qu'on s'en tient à la forme de ces contes, on s'étonne, on s'égaie ou l'on s'indigne, selon l'âge et le tempérament, d'un succès que rien ne paraît justifier. Mais si on lit ces anecdotes bourgeoises avec la pensée toujours présente de l'époque où elles parurent, alors tout devient net et précis. On comprend que cette société qui avait considéré la vertu comme quelque chose d'abstrait, d'inaccessible, une sorte d'entité philosophique, ait eu plaisir à retrouver un manuel très simple de petites vertus de famille. C'était, après un enthousiasme empreint de mysticisme et sujet à de terribles extrémités, l'application ingénieuse et facile des devoirs journaliers. La France, lasse de tant de batailles, désirait après tous les bulletins de victoire se reposer à la lecture de

quelques pages intimes. On s'explique ainsi l'accueil fait à ce père qui se présentait au public non pas en faiseur de sermons, mais en ami de sa fille, de sa chère Flavie.

Il y avait parmi ses disciples des auteurs qui s'étaient déjà annoncés maîtres. Une femme, Madame Guizot, avait pris cette direction des âmes d'enfant. Elle commença toutefois par réagir contre la théorie de Bouilly, la théorie de l'ami-père. Dans son *Ecolier*, elle peignit dans Raoul un fils en lutte avec son père, et revendiqua les droits de l'autorité paternelle. Avec une autre figure d'enfant, Victor, qui avait volé, elle montra comment on peut racheter une faute et trouver dans le chagrin fixe du remords une cause de vertu. C'est même là l'idée dont Madame Guizot fit la base de ses ouvrages d'éducation : c'est qu'aucun mal moral n'est sans remède, et que la nature humaine, même sous le poids d'une lourde faute, doit se relever et le peut par ses propres forces. Le respect que Madame Guizot inspirait aurait fait d'elle une des plus grandes éducatrices. Elle mourut en 1827. La génération suivante d'enfants ne vit pas se renouveler cette littérature particulière, où il faut donner tant de douceur à la raison et tant de charme à la morale. Le mauvais goût, les fadaises, les niaiseries envahissent rapidement tout le champ de l'éducation.

M. Vallery-Radot donne quelques exemples curieux de ce qu'il appelle une « littérature d'infirmerie ». Il fallait pour y échapper revenir aux livres qui, par une fortune extraordinaire, sont toujours assurés de plaire à l'enfance, quoiqu'ils n'aient pas été faits en pensant à elle : *Don Quichotte*, *Robinson Crusoé*, *Paul et Virginie*, les *Voyages de Gulliver*, la *Bibliothèque de mon oncle*, etc.

C'est au moment où l'on se débattait dans cette disette de livres que l'éditeur Hetzel entreprit, il y a trente ans, lorsque personne n'y pensait, de créer une bibliothèque d'éducation et de récréation.

Revenant de l'exil où il avait beaucoup souffert, il ne songea, pour toute vengeance, qu'à s'occuper des petits enfants. Il chercha avec patriotisme comment on pourrait les instruire et comment on pourrait les élever, dans le bon sens du mot. Écrivain, il rendit la morale aimable, gaie et familière ; éditeur, il eut le don d'éveiller des idées autour de lui. Quelques-uns de ses livres où l'imagination joue un trop grand rôle passeront. Plus d'un a déjà vieilli. Mais ce qui ne vieillira pas, c'est l'ensemble des sentiments qu'Hetzel a exprimés ou inspirés : il a adapté à notre éducation ce que tous les moralistes anciens ou modernes ont pensé de plus juste, de plus noble, ce qui est le plus à l'honneur de la nature humaine.

Dans cette littérature qui mérite le beau nom d'éducatrice, il est un autre homme qu'il faut citer à part, dont la mort, comme celle d'Hetzel, a mis en deuil bien des cœurs d'enfants : Jules Girardin. Il a été le grand moraliste du monde des tout petits et des moyens. Ah ! le brave homme que cet auteur des *Braves Gens !* Bienveillant sans être jamais dupe, il démasquait avec un mélange de bonhomie et de très

spirituelle malice les défauts des modèles qui posaient devant lui. Il était professeur de quatrième au lycée de Versailles: il ne voulut jamais être que cela. Le bon sens, le bon goût, le bon cœur, il n'en demandait pas davantage, à ses élèves et à ses lecteurs, le bon cœur surtout.

Les auteurs les plus célèbres se font aujourd'hui un point de conscience, d'honneur et de coquetterie d'apporter leur contribution à cette œuvre de la littérature de l'enfance, qui n'est au-dessous de personne. Le seul point de rapprochement qu'il y ait, au sujet de la littérature spéciale écrite pour les enfants, entre la fin de notre siècle et celle du siècle dernier, c'est l'impopularité de plus en plus grande des contes de fées. Les méchantes fées sont mortes. Ceux qui écrivent des contes de fées les font bonnes et douces. Les grandes dents du loup, le coutelas de *Barbe-Bleue*, les ogres et ogresses font aujourd'hui aux enfants l'effet de visions sinistres, d'horribles cauchemars. Si *Cendrillon* leur plaît encore, c'est que Cendrillon est aussi bonne que belle, et qu'après avoir été humiliée par ses orgueilleuses sœurs, elle ne songe qu'à leur pardonner et à les rendre aussi heureuses qu'elle-même. Ne serait-ce pas, dit M. Vallery-Radot en terminant, dans les petites âmes d'enfants, où la douceur et la bonté grandissent visiblement de siècle en siècle, que germeraient les progrès qui font, quoi qu'on en dise, avancer l'humanité vers la justice et la vérité?

UN EXAMEN D'AUTREFOIS. — Dans une étude que publie la *Bibliothèque universelle* sur l'auteur russe von Vizine (1744-1792), M. Louis Léger rapporte le trait suivant:

Denis Ivanovitch von Vizine fit son éducation dans le pensionnat des nobles qui dépendait de l'université de Moscou, fondée en 1755. C'était un singulier établissement pédagogique et dont le souvenir a peut-être inspiré quelques traits de la comédie *le Mineur (Nedorosl)*. Voici comment von Vizine nous raconte son premier examen de latin dans la classe préparatoire: « La veille de l'examen on en fit la répétition. Notre maître vint avec une redingote qui avait cinq boutons, son gilet en avait quatre. — Mes boutons vous semblent peut-être plaisants, dit-il, mais ils sont les gardiens de votre honneur et du mien. Ceux de la redingote indiquent les cinq déclinaisons, et ceux du gilet les quatre conjugaisons. Ecoutez-bien ceci: quand on vous demandera de quelle déclinaison est un nom, regardez quel bouton je touche; si c'est le second, répondez hardiment: « de la seconde ». Faites de même pour la conjugaison. — Voilà quel fut notre examen..... Notre inspecteur protégeait un certain Allemand qui fut admis comme professeur de géographie. On demanda à un de mes camarades: — Où se jette le Volga? — Dans la mer Noire, répondit-il. Et un autre: — Dans la mer Blanche. Enfin on me fit la même question: — Je ne sais pas, répondis-je d'un air si naturel que les examinateurs, d'un commun accord, me décernèrent la médaille. »

Madame Marie Pape-Carpantier, sa vie et son œuvre, par *Emile Gossot*; 1 vol. in-16, Hachette, 1890. — M. Gossot a pris pour épigraphe de son livre cette parole de Madame de Maintenon : « Il n'est personne qui ne puisse, avec de bons conseils, élever les enfants à partir de dix ans ; mais jusqu'à cet âge, toutes les finesses des règles ne suffisent pas, il y faut le génie, et les hommes n'y entendent rien. » On pourrait contester l'exactitude de cette pensée ; il est fort difficile d'élever des enfants à partir de dix ans, et il y faut autre chose que de bons conseils; mais il est certain que la difficulté est plus grande encore pour des enfants plus jeunes. Une sorte de génie y est nécessaire; c'est, si l'on veut lui donner ce nom, l'instinct du cœur qui fait les mères. Ce serait trop dire d'attribuer du génie à Madame Pape-Carpantier; mais elle a eu ce génie-là, elle a aimé les enfants, et elle a su s'en faire aimer.

Sa biographie, telle que la raconte M. Gossot, est simple et touchante. Elle est née dans une famille pauvre et cruellement éprouvée; jeune fille, elle s'est fait connaître par quelques essais de poésie qui lui ont gagné des sympathies durables et d'illustres amitiés; elle se croyait une vocation littéraire; elle avait mieux, elle avait la vocation de l'enseignement, et ne s'en doutait pas. C'est pour venir en aide à sa mère qu'elle se décida à accepter la direction d'une salle d'asile dans sa ville natale, la Flèche, puis, quelques années plus tard, au Mans. Elle n'était pas entrée dans cette carrière avec enthousiasme.

« J'y entrai, dit-elle, sans joie personnelle, avec tristesse peut-être. Je me rappelais combien j'avais répandu de larmes quand, petite fille, j'allais moi-même à l'école ; et ne supposant pas un autre régime que celui auquel mes compagnes et moi nous avions été soumises, le souvenir de ce que j'avais souffert, la pensée de ce que j'allais avoir à faire souffrir à d'autres petites victimes, ne me présentait dans la tâche que j'acceptai qu'une charge pénible et même douloureuse. Il est probable que de ce sentiment découla, à mon insu, dans ma manière d'être avec les enfants une certaine douceur qui les engagea à m'aimer et à me complaire. Je ne punissais presque jamais, et cependant mes enfants devenaient meilleurs. Ils m'aimaient. Leur tendresse devait me mettre sur la voie. »

C'était pour elle une découverte. Elle ne voulut pas la garder pour elle seule, et écrivit un livre pour la communiquer au public, ou plus particulièrement aux maîtresses chargées de la même tâche. Ce sont ses *Conseils pour la direction des salles d'asile*. Ce livre fut remarqué et eut un prompt succès. Il fut adopté par le Conseil royal de l'Université, par la Société pour l'instruction élémentaire; et l'Académie française, sur un rapport de M. Villemain, lui décerna en 1847 un prix de 3,000 francs. Béranger lui écrivait à cette occasion : « Il y a toujours quelque chose de mieux à faire que des vers, si bien qu'on les fasse, et je plaindrais celui qui, en regardant en arrière, n'aurait à laisser que des rimes après lui. Vous avez pris le bon parti : vous

vous occupez de l'éducation de l'enfance, et vous vous en acquittez en femme supérieure, votre livre le prouve. Il ne saurait être trop recommandé, trop lu, trop médité par ceux qui se dévouent, comme vous le faites, à l'éducation. Ah! que de fois me suis-je dit qu'il valait mieux enseigner à lire aux petits enfants que de perdre son temps non seulement à rimer, mais même à faire le métier de philosophe! Ou bien encore que de fois n'ai-je pas regretté de n'être pas un bon médecin de village! Votre petit volume me prouve que vous pensez comme moi, mais vous agissez plus conséquemment. Honneur à vous! »

Les excellents conseils que donne l'auteur pour la direction des salles d'asile sont aujourd'hui admis par tous, ils ont la force de chose jugée, on ne se représente pas autrement l'éducation des petits enfants, c'est une théorie devenue banale; mais alors cet esprit de douceur, de tendresse, de discernement paraissait et était nouveau. Une fine et judicieuse psychologie des petits enfants dicte à l'auteur des conseils du plus haut intérêt; elle traite successivement du pouvoir de l'affection, des moyens de se faire aimer, de l'indulgence, de l'obéissance et des moyens de l'obtenir, de la variété des moyens de répression, suivant la variété des caractères, et partout elle s'inspire de cette idée : « Il faut aimer les enfants. Sans ce puissant secours, tout est perdu, dès le premier jour, dès la première heure. Car, lorsqu'on s'est engagé dans une voie mauvaise, si c'est le dernier pas qui rencontre la catastrophe, c'est le premier qui nous y conduit. »

Quelques années plus tard, un nouveau volume tirait les conclusions et les applications de la théorie : c'est l'*Enseignement pratique des salles d'asile*, ouvrage couronné par l'Académie française en 1850, et dont huit éditions n'ont pas épuisé l'intérêt. L'auteur a résumé son but dans ces quelques lignes : « Provoquer des idées chez les jeunes directrices; donner à leurs enseignements variés des points de départ aussi exacts que possible; ajouter quelques formes de leçons pour leur faciliter la pratique par l'exemple et l'analogie, voilà, ce me semble, tout ce qu'il était à propos d'essayer. » Une série d'historiettes sert à montrer comment il faut s'y prendre pour exciter et entretenir l'attention des petits enfants, pour faire pénétrer peu à peu dans leur esprit des idées abstraites, pour éveiller leur conscience, pour échauffer et éclairer leurs sentiments. Chaque maîtresse peut varier, modifier, étendre cet enseignement pratique, y ajouter ce que son cœur et son expérience lui suggèrent : le branle était donné, la voie était ouverte. C'est assez pour assurer à Madame Pape-Carpantier une place honorable dans l'histoire de l'éducation. Plus tard, elle a écrit encore d'autres ouvrages destinés au même but : *Histoires et leçons de choses*, *Jeux gymnastiques avec chants*, etc.

Mais des livres ne devaient pas suffire à son activité. Elle avait été appelée, grâce à l'affectueuse protection de Madame Jules Mallet, à

appliquer elle-même ses idées, à former directement, par sa parole, son enseignement et son exemple, des maîtresses de salles d'asile, ou selon le terme qu'elle préférait et qui a prévalu, d'*écoles maternelles*. Rien de plus modeste que les débuts de son école normale. C'était un petit appartement de la rue Neuve-Saint-Paul. Une grande chambre fut divisée, au moyen d'un rideau, en cinq petites cellules, et servit de dortoir à cinq élèves internes, un salon devint la salle de classe, et elle fut seule chargée de tout l'enseignement. C'était en 1847. La Révolution de Février, qui parut d'abord menacer l'institution nouvelle, la consolida. Le 28 avril 1848, le *Moniteur* publiait un arrêté du ministre qui fondait officiellement à Paris l'*École normale maternelle*. Les difficultés et les luttes de tout genre ne manquaient pas, mais l'école prospéra, les élèves affluèrent. Il fallut agrandir l'établissement; il fut transféré le 18 janvier 1851 rue des Ursulines nº 10, dans un vaste immeuble acquis par le ministère de l'instruction publique, où le Musée pédagogique est aujourd'hui installé. L'enseignement se composait de deux parties : le cours pratique proprement dit, et l'école maternelle qui en était comme le champ d'expérience et d'application. La maison recevait ordinairement, pour chacun des cours, de trente à quarante jeunes femmes, après examen. Elles étaient admises à titre d'internes, et restaient gratuitement, pendant quatre mois, puis avaient à passer un examen de sortie.

Cette action de Madame Pape-Carpantier sur les élèves de son école normale ne parut pas suffisante à M. Duruy, alors que, ministre de l'instruction publique, il essayait de donner un nouvel essor à l'enseignement populaire. Il la chargea en 1867 de faire cinq conferences à la Sorbonne aux instituteurs venus des départements pour visiter l'Exposition universelle. Elle commença dans une première conférence par exposer ce qu'il faut entendre par une leçon de choses, et elle en donna de lumineux exemples dans les quatre conférences suivantes, qui eurent pour sujet le *pain*, le *vêtement*, la *locomotion* et le *bâtiment*. Il ne faut pas, disait-elle, confondre les leçons par l'aspect, telles que les entendent les Allemands, avec les leçons de choses. « L'aspect, l'apparence, rien n'est plus trompeur. C'est l'apparence qui a fait croire si longtemps que le soleil tournait autour de la terre. La leçon de choses enseigne par les réalités mêmes; et de chaque réalité, elle fait sortir une connaissance utile, un bon sentiment ou une bonne idée. Ne vous imaginez pas que cette forme de leçon, pour être intime et sans prétention, n'ait pas ses règles et ses principes. Elle en a, au contraire, de très fixes et qui sont tout à fait indépendants de la fantaisie des maîtres. Sans cela, mériterait-elle d'être appelée *méthode?* Ses principes et ses règles sont ceux mêmes des opérations de l'entendement humain, car les enfants ne sont pas autres que de petits hommes. Et la méthode suit, dans ses démonstrations, la même marche que l'esprit dans ses perceptions. »

Voici comment Victor Hugo la remerciait de l'envoi de ces confé-

rences : « Vous avez condensé, dans une œuvre de votre esprit, le travail entier de votre vie. Ce noble travail contribuera encore à la conduite meilleure, plus sûre et plus habile des générations nouvelles. Remplacer les vieilles notions par les notions actuelles; donner aux actions des motifs puisés, non dans les contes et les suppositions, mais dans la connaissance exacte de la nature et de la réalité; faire germer dans les âmes la foi en Dieu par la contemplation réfléchie de son œuvre immense, voilà le but que vous vous êtes proposé. J'espère que votre exemple sera suivi, et que d'autres œuvres, sur le modèle de la vôtre, viendront remplacer, dans nos écoles, le mauvais enseignement par le bon, le mensonge par la vérité. »

Madame Pape-Carpantier, à travers toutes les vicissitudes de la politique et les changements de régime, malgré des difficultés intérieures et des luttes pénibles, avait réussi à maintenir son école normale et à y attirer chaque année de nombreuses élèves, qui s'en allaient reporter au loin les leçons qu'elles avaient reçues. Elle vint échouer et se briser contre le régime de « l'ordre moral ». Sur les dénonciations d'un parti qui supportait mal cet esprit indépendant à la tête d'une importante maison d'éducation, elle fut brutalement révoquée par M. de Cumont en 1874.

Ce coup lui fut fatal, et elle ne s'en est pas relevée, bien que, pour réparer en partie la fâcheuse impression causée par un tel acte, le ministre l'eût nommée, quelques mois après, déléguée générale en activité dans l'inspection des salles d'asile. Son école lui manquait, ses élèves, son enseignement, son activité habituelle. Elle languit quelques années et mourut le 31 juillet 1878.

M. Gossot analyse encore quelques autres ouvrages de Madame Pape-Carpantier qui, animés du même esprit que ceux dont nous avons déjà parlé, ne sont peut-être pas aussi heureux et aussi adaptés à son public ordinaire. D'ailleurs ce genre d'ouvrages ne paraît pas destiné à durer; ce sont des germes qui donnent une moisson et sont remplacés par d'autres. Ce qui importe, ce sont moins les livres, qui vieillissent vite, que les générations qu'ils aident à élever, que les idées et les imitations qu'ils suscitent, que les progrès dont ils sont l'instrument.

L'école normale elle-même a disparu; mais comme disparaît le gland d'où est né le chêne. Les écoles maternelles sont entrées dans l'organisation régulière de l'enseignement public; elles ne sont pas un échelon inférieur; il ne leur faut pas un personnel plus hâtivement et incomplètement préparé. Elles ont besoin de maîtresses qui soient au niveau de toutes les autres et formées par les mêmes méthodes. La salle d'asile, autrefois refuge de la pitié, est aujourd'hui l'œuvre chérie et choyée, la pépinière de l'école. Mme Marie Pape-Carpantier a remporté la victoire; ses écoles maternelles ont partout leur place au soleil, vaste et joyeuse; sa méthode a triomphé; son esprit survit dans son œuvre prolongée et agrandie par ses successeurs.

J. S.

Le premier livre de géographie, par *Niox* et *Bræunig*. Paris, Delagrave. — Il est bon de mettre des livres aux mains des enfants; il est bon aussi de n'en pas abuser. Si le livre dit tout, s'il ne reste plus rien à faire au maître, l'enseignement perd de sa force et de sa vie. Le livre est forcément moins clair et moins attrayant que la parole; le maître ne peut que répéter, l'enfant sait qu'il n'a pas besoin de faire attention, qu'il a déjà tout noir sur blanc, et finalement il ne prend garde ni à la parole dite, ni à la parole écrite.

Cela est surtout vrai pour les débuts de la géographie, où il est important de s'adresser aux yeux par des cartes, des tableaux que la parole éclaire, explique et complète.

MM. Niox et Bræunig l'ont bien compris; on voit qu'ils ont l'expérience des jeunes enfants : ils ont composé pour cet âge un charmant petit atlas, d'un prix absolument minime, avec des images qui expliquent les définitions; le texte est peu abondant, mais simple et clair; les cartes sont peu chargées de noms, sont teintées et divisées de façon à ne pas embrouiller l'esprit. Quelques gravures représentant les populations, les paysages des contrées lointaines, peuvent donner lieu à des récits et des descriptions qui se gravent plus facilement dans la mémoire.

Un *livre du maître* donne les renseignements et indications nécessaires pour suivre l'atlas pas à pas. Il a l'avantage d'être bref et de ne rien contenir que d'essentiel. Mais il est évident qu'un bon instituteur ne se contentera pas de ce guide; il aura recours à des récits, à des voyages, à des anecdotes pour vivifier son enseignement et mettre la géographie à la portée de ses jeunes élèves.

Jeux d'enfants, pour écoles, familles, réunions, par M. *Henri*. Tours, E. Mazereau. — Les exercices physiques sont à la mode; les jeux libres font depuis quelque temps concurrence à la gymnastique, ou plutôt s'associent à elle pour concourir au même but. C'est une bonne idée qu'a eue un instituteur de réunir dans un petit livre les règles simplifiées des principaux jeux. Les enfants peuvent évidemment les diversifier et les compliquer à leur gré. M. Henri divise son livre en plusieurs parties : les jeux d'exercice (sans instruments); ce sont les plus simples, les plus connus, les plus entraînants, depuis le chat courant ou le saut de mouton jusqu'aux barres si chères aux garçons agiles et aux rondes que préfèrent les fillettes; les jeux d'exercice avec instrument, marelle, toupie, balle, quilles, etc.; les jeux tranquilles et les jeux d'esprit pour les jours de pluie ou les soirées. Ce petit livre peut fournir d'utiles renseignements à des maîtres ou à des pères qui ont oublié les jeux de leur enfance.

---

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1890.

*Le bonheur au foyer domestique. Livre de lectures courantes pour les jeunes filles*, par *Marie Piétrement*. Paris, Garnier frères, 1891, in-12.

*Calcul mental enseigné par l'aspect ou premiers principes et exercices de numération et de calcul mental à l'usage des jeunes enfants*, par *A. Rousselin*. Paris, M. Dupont, 1890, in-12.

*La religion basée sur la morale*, par *P. Hoffmann*. Paris, Fischbacher, 1891, in-12.

*Nouveau guide pratique des jeunes filles dans le choix d'une profession*, par *Mme Paquet-Mille*. Paris, Lecène et Oudin, 1871, in-12.

*Bossuet*, par *G. Lanson*. Paris, Lecène et Oudin, 1891, in-12.

*Littérature allemande contemporaine. Morceaux choisis des meilleurs auteurs de la fin du XIXe siècle avec des analyses littéraires et des notes*, par *E. B. Lang*. Paris, Ollendorf, 1891, in-12.

*Jeux d'enfants pour écoles, familles, réunions: règles simplifiées*, par *Henri*. Tours, Mazereau, 1891, in-12.

*Le premier livre de géographie* (livre du maître), par *Niox et Brœunig*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Leçons morales et littéraires*, par *Jane Vandouer*. Paris, Picard et Kaan, 1891, in-12.

*Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, nouvelle édition, par *Paul Rousselot*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Pédagogie historique d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes*, par *Paul Rousselot*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*La famille primitive. Ses origines et son développement*, par *C. N. Starcke*. Paris, Alcan, 1891, in-8°.

*Atlas de géographie moderne*, par *Schrader*, *Prudent* et *Anthoine*, Paris, Hachette, 1891, in-folio.

---

# BIBLIOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## POUR L'ANNÉE 1889.

---

Un certain nombre de lecteurs de la *Revue pédagogique* ont souhaité qu'elle publiât la liste aussi complète que possible des ouvrages d'éducation et d'enseignement et des livres de classe à l'usage des écoles primaires parus dans le courant de chaque année. C'est pour répondre à ce désir que nous avons essayé de constituer la *Bibliographie de l'enseignement primaire pendant l'année 1889*. Pour les années précédentes on pourra se reporter à la *Bibliographie* publiée par M. d'Ollendon dans la série des monographies qui ont paru à l'occasion de l'Exposition universelle et qui comprend les années 1878 à 1888. La plupart des ouvrages portés sur la liste ci-dessous ont déjà été mentionnés dans la *Revue*, soit aux comptes-rendus, soit dans les listes mensuelles des livres offerts au Musée pédagogique. Néanmoins, il y aura peut-être intérêt à les trouver rassemblés sous la forme d'un petit catalogue qui facilite les recherches et permet de juger d'un coup d'œil de l'importance du mouvement de la librairie pédagogique et scolaire pendant l'année entière. Si l'on en juge ainsi, le même travail sera fait pour l'année 1890 et publié prochainement. — A. W.

ABRAMOFF (Y.). *L'École du dimanche pour les femmes à Kharkow* et le livre : *Que faut-il donner à lire au peuple?* publié par les institutrices de cette école. Paris, imprimerie Boudarie, brochure in-4°.

*Abrégé de grammaire française ou Extrait de la grammaire française*, par F. P. B. Paris, Poussielgue, in-18.

ALTCHEVSKY (Mme C.). *Rapport lu au congrès international des œuvres d'instruction populaire*. Paris, Plon, Nourrit et Cie, in-8°.

AMMANN et COUTANT. *Nouveau cours normal d'histoire*. 1re année. 1er trimestre : Orient, Grèce. Paris, Nathan, in-12.

ID. *Nouveau cours normal d'histoire*. 1re année. 3e trimestre : Moyen âge. Paris, Nathan, in-12.

ID. *Nouveau cours normal d'histoire*. 2e année : Histoire du moyen âge et des temps modernes, de 1328 jusqu'à 1789. Paris, Nathan, in-12.

ANDRÉ (D.). *L'arithmétique des écoles primaires*. Cours supérieur. Paris, Belin, in-12.

ANGOT (A.). *Essai sur l'instruction primaire avant 1789 dans le doyenné de Grèz-en-Bouère (diocèse de Laval)*. Mamers, Fleury et Dangin, in-8°.

ARMAGNAC (L.). *Bourses de l'enseignement primaire supérieur et professionnel en France et à l'étranger*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 10.)

AUBERT (R.). *Les conférences pédagogiques*. Paris, Imprimerie Nationale in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 24.)

BARDON (A.). *Les écoles à Alais sous l'ancien régime.* Nîmes, Chastanier, in-8°.

BARREILHES (B.). *Le recrutement des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices.* Monographie pédagogique. Saint-Étienne, imprimerie Ménard, in-8°.

BARTHÈS (Emile). *Manuel d'hygiène scolaire.* Paris, Rougier, in-12.

BATAILLE (F.) et H. RAGOT. *Grammaire pratique de la langue française.* Cours moyen, cours préparatoire et élémentaire. Paris, Delagrave, 3 vol. in-12.

BAUBEAU et HATAT. *Exercices d'arithmétique* (cours élémentaire). Livre du maître, contenant des réponses aux exercices, les solutions des problèmes et des notes intéressantes et instructives. Paris, Jouvet, in-12.

BAÜER (E.) et de SAINT-ÉTIENNE. *Choix de lectures littéraires* avec notes et notices, à l'usage des classes élémentaires des lycées, du cours supérieur des écoles primaires et des institutions de jeunes filles. Paris, Masson, in-12.

BÉCOURT (L.). *Le dessin technique. Cours professionnel de dessin géométrique.* (Théorie et application). Paris, l'auteur, rue d'Alésia, 120.

BERGERON. *Colonies scolaires de vacances du 1er arrondissement de Paris,* 2e année (1888). Rapport présenté à la délégation cantonale. Paris, Maulde et Cie, in-12.

BERTHÉ. *Souvenirs de l'école Rocroy Saint-Léon.* Causeries et discours. Paris, Chamerot, in-12.

BERTHON. *Méthode de lecture.* 3e tableau (1re partie), 4e tableau (1re partie, 6e tableau (1re partie), 9e tableau (1re partie), 20e tableau (2e partie), 21e tableau 2e (partie). Paris, imprimerie Lahure, 6 tableaux in-plano.

ID. *Méthode simultanée de lecture et d'écriture.* Premier livret. Paris, Godchaux, in-16.

BERTRAND. Voir BONIFACE et BERTRAND.

BESANÇON (J.). *Rapport sur l'enseignement en Indo-Chine,* adressé à M. Etienne. Nevers, veuve Bégat, in-8°.

BEURIER (A.). *Le musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 15.)

ID. *La presse pédagogique et les bulletins départementaux. Les périodiques scolaires français de 1789 à 1889.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 18.)

BLANCHET (D.). *Histoire contemporaine de 1789 jusqu'à nos jours,* ouvrage contenant des leçons extraites des grands historiens. (Programmes officiels de 1889.) Paris, veuve Belin, in-12.

BONIFACE et BERTRAND. *L'Inspection de l'enseignement primaire à ses différents degrés.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 5.)

BONNIER (G.). *Éléments de botanique.* Anatomie et physiologie végétales. Paris, P. Dupont, in-12.

BONNIER (Gaston) et LAYENS (G. de). *Petite flore des écoles,* contenant les plantes utiles et nuisibles avec 898 figures; ouvrage destiné à l'étude pratique de la botanique élémentaire. Paris, P. Dupont, in-12.

BOSSERT et BECK. *Le premier livre d'allemand.* Paris, Hachette, in-12.

BOUCHER (E.) et Mme Étienne BOUCHER. *Nouvelles lectures en prose et en vers* ou leçons abrégées de littérature et de morale pour servir aux examens du certificat d'études primaires. Paris, P. Dupont, in-12.

BOUCHER-CADART (A.). *Hier et aujourd'hui.* Discours prononcés dans le Pas-de-Calais. Paris, librairie des bibliophiles, in-8°.

BOUTILLIER (E.). *Les Écoles libres de Quincy-Ségy.* Meaux, imprimerie de l'*Écho de la Brie*, in-8°.

BOVIER-LAPIERRE (G.) et C. FLEURIOT. *L'Arithmétique des écoles primaires*, avec un grand nombre de problèmes à résoudre et les notions de géométrie exigées par les programmes officiels. Cours moyen. Livre du maître. Paris, Delagrave, in-12.

BRACHET (A.) et J. DUSSOUCHET. *Cours de grammaire française* fondé sur l'histoire de la langue. Théorie et exercices. Cours élémentaire. Livre de l'élève. Cours moyen. Livre de l'élève. Paris, Hachette, in-12.

ID. *Exercices et corrigés sur la grammaire française complète.* (Programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire supérieur.) Livre du maître. Paris, Hachette, in-12.

ID. *Grammaire française abrégée.* Livre du maître et livre de l'élève. Paris, Hachette, in-12.

BRÉAL (Michel). *Les langues vivantes dans l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 35.)

BREUCQ. Voir DELVAILLE. et BREUCQ.

BROCHARD (L.). *Lecture, écriture, orthographe.* Méthode en 30 tableaux in-plano à deux colonnes. Dôle, Krugell, in-folio.

BROUARD (E.) et DEFODON (Ch.). *Les nouveaux programmes des écoles primaires* avec divisions mensuelles et emplois du temps. Paris, Hachette, in-12.

BRUEYRE (L.). *De l'éducation des enfants assistés et des enfants moralement abandonnés en France.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 46.)

BRUNEL. *Associations amicales d'anciens élèves d'écoles normales et d'écoles primaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 43.)

BRUNET (Le commandant de). *Méthode naturelle d'écriture et de lecture.* Paris, Delagrave, in-12.

CACHEUX (E.). *Etat actuel en France du patronage et de l'enseignement des apprentis.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 45.)

CADET (Ernest). *Législation et jurisprudence scolaires.* Questions diverses. Paris, veuve Belin, in-12.

ID. *Les Caisses des écoles.* Paris. Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 40.)

CADET (Félix). *François Guizot : Instruction publique, Education.* Extraits précédés d'une introduction. Paris, veuve Belin, in-12.

CARÊME (A.). *Leçons d'algèbre*, un volume comprenant le programme de 3° année de l'enseignement spécial des lycées, des cours de mathématiques préparatoires des écoles normales d'instituteurs et des aspirantes à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Paris, Croville-Morand, in-8°.

ID. *Leçons d'arithmétique* destinées principalement aux élèves de l'enseignement secondaire spécial, des écoles normales primaires, des cours secondaires de jeunes filles et des écoles primaires supérieures. Valenciennes, Lemaître. Paris, Croville-Morand, in-8°.

CARRAU (L.). *De l'Education.* Précis de morale pratique. Paris, Picard et Kaan, in-12.

CARRÉ (I.). *Le certificat d'études primaires élémentaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 21.)

Carré (I.). *L'Enseignement de la lecture, de l'écriture, et de la langue française dans les écoles primaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 27).

Id. *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc.*, plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français. Paris, A. Colin, in-12.

Carrey. *Methode Carrey : grammaire française, claire, simple, vivante.* Paris, l'auteur, rue de Passy, 84.

Carrive (P.). *La nouvelle législation de l'enseignement primaire.* Exposé et commentaire suivis du texte des lois, décrets, arrêtés, circulaires et programmes. Paris, Hachette, in-12.

Cartaux. *Le livre des Bébés.* Premiers exercices de lecture. Santenay, in-12.

Casamajor (L. de). *Exercices et problèmes divers sur les différentes parties du système métrique.* Partie du maitre. Énoncés et solutions. Bar-le-Duc, Schorderet et Cie, in-8°.

*Catalogue méthodique et raisonné de la Bibliothèque Cardinal.* Paris, in-8°.

César (P.) *Le surmenage intellectuel.* Saint-Imier, Grossniklauss, in-12.

Chailan (E.). *Algèbre élémentaire conforme aux décret et arrêté du 18 janvier 1887, à l'usage des écoles normales primaires, des écoles primaires supérieures et des candidats au brevet supérieur.* Paris, librairie Foucard, in-12.

Chaumeil (J.) et Moreau. (G.) *Premier livre d'arithmétique.* Cours élémentaire. Partie de l'élève, 857 exercices et problèmes, et partie du maitre. Paris, veuve Larousse, in-12.

Id. *Deuxième livre d'arithmétique.* Cours moyen et supérieur. Partie de l'élève et partie du maitre. Paris, veuve Larousse, in-12.

Chauvin (A.). *Les Oratoriens instituteurs.* Saint-Dizier, imprimerie Saint-Aubin et Thévenot, et Paris, 20, rue de la Chaise, in-8°.

Chauvin (L.). *L'Education de l'instituteur.* Pédagogie pratique et administration scolaire. Paris, Picard et Kaan, in-12.

Choublier. *Histoire sommaire de la France depuis l'avènement de Louis XI jusqu'à 1815, à l'usage de la classe de septième dans les lycées et des cours de l'enseignement primaire.* Deuxième partie. Paris, Delalain, in-12.

*Chronologie de l'histoire de France*, à l'usage des écoles primaires, par F. I. C. Paris, Poussielgue, in-12.

Clerc. *Organisation et administration matérielle des écoles normales.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 12)

*Colonies de vacances pour les enfants des grandes villes.* Alençon, imprimerie Guy, in-18.

Collineau (A.). *L'Hygiène à l'école.* Pédagogie scientifique. Paris, J. B. Baillière, in-16.

Compayré (G.). *Psychologie appliquée à l'éducation*, 2° partie : application. Paris, Delaplane, in-12.

*Compte-rendu de la réunion annuelle des directeurs d'école normale de l'académie d'Aix.* Année scolaire 1888-1889. 1re réunion. Aix, Pust, in-8°.

*Compte-rendu de la réunion annuelle des directrices d'ecole normale de l'académie d'Aix.* Année scolaire 1888-1889. 1re réunion. Aix, in-8°.

Comte (F.). *Quelques réflexions sur les bibliothèques scolaires et populaires.* Leur utilité. Parti qu'on en peut tirer. Vannes, Lafolye, in-12.

*Conférences (Les) pédagogiques en 1889 dans l'arrondissement de Saint-Nazaire.* Saint-Nazaire, imprimerie Fronteau, grand in-8°.

*Congrès international de l'enseignement primaire.* Analyse des mémoires. Paris, Delagrave, Hachette, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 91.)

*Congrès international de l'enseignement primaire.* Compte-rendu des séances. Paris, Delagrave, Hachette, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 95.)

*Conseils sur l'éducation.* Extraits des moralistes anciens et modernes. Versailles, Cerf et fils, in-8.

CORDELET. Voir CROUSLÉ et J. CORDELET.

CORIOLLÉ (G.). *Recueil de morceaux choisis de récitation.* Extraits des grands auteurs classiques. Livre de lecture expressive. Cours moyen et supérieur. Angers, Lachèse et Dolbeau, in-12.

CORNET (A.). *L'enseignement du chant.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 37.)

COTTINET (Edmond). *Les colonies de vacances en France et à l'étranger.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 47).

COTTLER. *Lectures allemandes à l'usage de l'enseignement secondaire spécial. et des écoles primaires supérieures.* (3° et 4° années). Paris, Belin, 2 vol in-12.

COUBERTIN (P. de). *L'éducation anglaise en France.* Paris, Hachette, in-18.

ID. *L'éducation athlétique,* conférence faite le 26 janvier à l'Association pour l'avancement des sciences. Paris, imprimerie Chaix, in-8°.

COURIOT (H.). *L'enseignement commercial,* mémoire présenté au Congrès des sociétés savantes (session de 1889). Paris, imprimerie Chaix, in-8°.

COUTANT. Voir AMMANN et COUTANT.

COUTURIER (E.). *Les Congrès pédagogiques d'instituteurs.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires, publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 25).

COUTURIER (C.-F.). Voir URBAIN et COUTURIER.

CROUSLÉ (L.). *Grammaire de la langue française.* Cours supérieur. Appendice de la formation des mots français. Paris, Belin, in-12.

CROUSLÉ (L.). et CORDELET (J.). *Exercices sur la grammaire française.* Cours moyen. Paris, Veuve Belin, in-12.

DA COSTA. *Grammaire française. Grammaire des commençants.* III° partie. Cours supérieur. Livre du maître et livre de l'élève. Paris, Imprimeries réunies, 2 vol. in-12.

DALLY (A.). *Enseignement de la gymnastique et des jeux scolaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires, publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 38.)

DALSÈME (J.) *Arithmétique à l'usage des écoles primaires et des classes élémentaires des lycées et collèges, conforme aux derniers programmes.* Cours élémentaire, livre de l'élève. Cours moyen, livre de l'élève. Cours supérieur, livre de l'élève. Le même, livre du maître. Paris, Chamerot, 4 volumes in-12.

ID. *Enseignement de l'arithmétique et de la géométrie.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 32.)

ID. *Leçons élémentaires d'algèbre à l'usage de l'enseignement primaire supérieur, des écoles normales et de l'enseignement secondaire spécial.* Livre de l'élève; livre du maître. Paris, Chamerot, 2 volumes in-12.

DAUJAT et DUMONT (G.). *Cours normal de travaux manuels.* Paris, veuve Larousse, in-8°.

DAUSSY (H.). *Récit du temps passé. Les écoles d'Albert au XVIIIe siècle.* Amiens, Jeunet, in-12.

DEFODON (Ch.). *Les expositions scolaires départementales.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 26.)

DEFODON. Voir BROUARD et DEFODON.

DELALAIN (Paul). *La Librairie scolaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 16.)

DELORME (Mme M.). *Les Petits Cahiers de Mme Brunet.* Gouvernement de la famille; hygiène et médecine usuelles; recettes de ménage, etc. Paris, Colin et Cie, in-18.

DELVAILLE et BREUCQ. *Guide hygiénique et médical de l'instituteur.* Paris, Nathan, in-12.

DENIS (E.). *Petit manuel d'instruction et d'éducation militaires à l'usage des bataillons scolaires.* Paris, Picard et Kaan, in-12.

DERVILLÉ. Voir GATINOT et DERVILLÉ.

DESFORGES (J.). *Cours pratique d'enseignement manuel,* à l'usage des candidats aux écoles nationales d'arts et métiers, etc. Paris, Gauthier-Villars et fils, in-4° oblong.

*Documents relatifs aux maladies épidémiques et contagieuses de l'enfance.* Décrets, arrêtés, circulaires, règlements, projets de loi, rapports de MM. Brouardel et Proust. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule n° 85).

DREYFUS-BRISAC (Edmond). *L'enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social.* Paris, A. Colin, in-8°.

ID. *L'enseignement obligatoire et les commissions scolaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 3.)

DRIAULT (E.). Voir ROCHEROLLES et PESSONNEAUX.

DUBOIS (A.). *Le livre des enfants. Historiettes et leçons de choses.* Limoges, Barbou et Cie, in-8°.

DUMONT. Voir DAUJAT et DUMONT.

DUPLAN (E.). *L'enseignement primaire public à Paris (1877-1888),* t. 1er: *Les écoles maternelles; les écoles primaires élémentaires.* Paris, Imprimerie Chaix, in-4°.

DUPUIS (E.). *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires.* Paris, Delagrave, in-12.

ID. *Premières lectures des petits enfants.* Paris, Delagrave, in-12.

DURAND (Albert). Voir KOENIG (Mlle Marie) et DURAND (Albert).

DURAND (H.). *Lectures expliquées.* Ouvrage contenant un choix d'extraits d'auteurs français commentés à l'usage du brevet supérieur de capacité, etc. Paris, Lecène et Oudin, in-12.

ID. *L'exposition scolaire scandinave à Copenhague (1888).* Paris, Delagrave, in-8°.

DUSSOUCHET. Voir BRACHET et DUSSOUCHET.

*Écoles (Les) avant et après 1789 dans la Meurthe, la Meuse, la Moselle et les Vosges.* Nancy, Berger-Levrault, in-8°.

*Ecoles normales supérieures d'enseignement primaire de Saint-Cloud et de Fontenay.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 58).

ENGEL (Charles). *Les commencements de l'instruction primaire à Strasbourg*

*au moyen âge et dans la première moitié du seizième siècle.* Paris, Fischbacher, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 87).

*L'Enseignement privé, écoles protestantes, écoles juives.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8° (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 55).

ESPARCEL. Voir WYCHGRAM.

*Exposition universelle de 1889.* Congrès international pour la protection des exercices physiques dans l'éducation. Procès-verbaux. Paris, imprimerie de l'Exposition, in-8°.

*Exposition universelle de 1889.* Congrès des exercices physiques, juin 1889. Compte-rendu des séances et concours. Paris, Challamel, in-8°.

FÉLICE (Paul de). *Les lois collégiales de l'Académie du Béarn (1568-1580)* publiées pour la première fois avec une introduction historique et des notes. Paris, Delagrave, Hachette, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 92.)

FERRAND (Georges). Voir MARTEL (F.) et FERRAND (G.).

FERTÉ (H.) *Cours élémentaire de composition française.* Premiers sujets pratiques de style, appropriés à chaque saison, avec développements et exercices de grammaire, d'orthographe et d'invention. Paris, Hachette, in-12.

FERRY (J.). *L'œuvre scolaire de la République.* Discours prononcé à la Chambre des députés dans la séance du 6 juin 1889. Paris, imprimerie Boulay, in-12.

FEUVRIER (J.). *Un collège franc-comtois au XVI° siècle.* Dôle, imprimerie Blind, librairie Krugell.

FLEURIOT. Voir BOVIER-LAPIERRE et FLEURIOT.

FONCIN (Pierre). *L'Alliance française.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2me série, fascicule 60.)

FORTIER (E.). *Traité d'agriculture et d'horticulture pratiques*, à l'usage des écoles de garçons. Rouen, Deshays, in-8°.

FOURÈS (René). *La sténographie appliquée à l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 39.)

FREYSSINAUD. *Exposition de 1889 à Paris. Questions sociales.* 1° Sur l'instruction primaire, le bornage, le cadastre et l'impôt foncier (péréquation). 2° Sur l'instruction primaire tournée dans le sens de l'agriculture. Bourganeuf, Peyrabout, in-8°.

GALLIARD (L.). *L'Œuvre de l'orphelinat de l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 44.)

GARDÈRE (J.). *L'instruction publique à Condom sous l'ancien régime.* Auch, imprimerie Foix, in-8°.

GARSAULT (T.). *Histoire de l'enseignement primaire au Havre depuis l'origine de la ville jusqu'à nos jours.* Le Havre, Imprimerie du commerce, in-18.

GATINOT et DERVILLÉ (B.-A.). *Précis d'histoire de France et synchronismes d'histoire locale de l'arrondissement de Compiègne*, à l'usage des écoles primaires. Compiègne, Lefebvre, in-12.

GAUDELETTE (L.). *Pour les enfants. Lectures choisies* à l'usage des élèves du cours élémentaire et du cours moyen. (Prose, poésie, histoire). Paris, P. Dupont, in-12.

GAUFRÈS (M.-J.). *L'éducation morale à l'école.* Conférence faite le jeudi 28 février 1889 à la Société pour l'étude des questions d'enseignement primaire. Alençon, F. Guy, broch. in-8°

GAUSSEN (H.). *Les notes du dessin*. Modèles conformes au programme officiel. Cours moyen, 5e et 6e cahiers. Série A. Troyes, imprimerie Caffé, in-4°.

GEBELIN (J.). *Éléments de géographie. Généralités* (Asie, Afrique, Amérique, Océanie). Paris. Masson, in-12.

GEORGES (M.) et TRONCET (L.). *Cours de lectures intuitives*. Troisième livre encyclopédique. Paris, veuve Larousse, in-12.

GIRARD (L.). *Méthode d'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires*. Paris, Delagrave, in-8°.

GIROD (F.). *Nouvelle arithmétique des écoles primaires (1re année)*, contenant mille problèmes à résoudre oralement ou par écrit. Paris, André Guédon, in-12.

ID. *Nouvelle arithmétique des écoles primaires (2me année)*, destinée spécialement aux élèves qui se préparent au certificat d'études. Paris, André Guédon, in-12.

GŒPP (Ed.). *Les bibliothèques scolaires*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 22.)

GRIMARD (Ed.). *L'enfant, son passé, son avenir*. Paris, Hetzel, in-12.

GUILLAUME (Eug.) et PILLET (Jules). *L'enseignement du dessin*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 36.)

GUILLAUME (J.). Voir *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique*.

GUIRAUDEN (P.). *Le clergé du Languedoc et l'enseignement primaire aux deux derniers siècles*. Valence, imprimerie Valentinoise, in-8°.

GUIZOT (F.). Voir CADET (F.).

GUYAU. *Education et hérédité*. Étude sociologique. Paris, Alcan, in-8°.

HAECK (H.). *Méthode de musique vocale pratique, théorique et pédagogique*, suivie de l'art de chanter en chœur. Cours élémentaire. Paris, Belin, in-8°.

HANNEDOUCHE (A.) et HENRY. *Annuaire de l'enseignement dans les Ardennes pour 1889*. Sedan, Rahon, in-8°.

HANRIOT et HULEUX. *Cours régulier de langue française. Exercices d'intelligence, d'invention et de composition française*. Paris, Picard et Kaan, in-12.

HARBULOT (Maurice). *L'enseignement public en Espagne, d'après des documents officiels*. (Extrait de la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 juillet 1889. Paris, A. Colin, in-8°.)

HATAT. Voir BAUBEAU et HATAT.

HAVARD (H.). *L'imagerie scolaire*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 53.)

HÉLIOT. *Champ de démonstration de l'école des garçons de la commune de Jours-en-Vaux* (Côte-d'Or). Paris, Goupy et Jourdan, in-8°.

HÉMENT (Félix.). *L'enseignement scientifique à l'école primaire*. Paris, imprimerie Chaix, in-8°.

HÉMON (Félix). *Cours de littérature à l'usage de divers examens*. I. La Chanson de Roland. — II. Joinville. — III. Montaigne. Paris, Delagrave, in-12.

ID. *Les auteurs français dans l'enseignement primaire*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 20.)

HENRY. Voir HANNEDOUCHE et HENRY.

HERZEN (A.). *L'enseignement public primaire et secondaire en France*. (Extrait de la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 octobre 1889.) Paris, A. Colin, br. in-8°.

HORRÉARD. *Notions sur l'orthographe.* Paris, Lecène et Oudin, in-12.

HORRIDGE (F.). *La science de l'enseignement.* Paris, librairie Rousseau, in-12.

ID. *Conférence sur l'enseignement.* Paris, librairie Rousseau, in-12.

HULEUX. Voir HANRIOT et HULEUX.

JACOULET (E.). *Notice historique sur les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 11.)

JACOULET. Voir PÉCAUT et JACOULET.

JALLIFFIER (R.). *Le Conseil supérieur de l'instruction publique (1880-1889).* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 6.

JOST (G.). *Les examens du personnel de l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 19.)

JUMAUD-LAFOND (J.-B.). *Carnet de correspondance scolaire.* Limoges, imprimerie Payenneville, in-8°.

JURANVILLE (Mlle C.). *Manuel d'éducation morale et d'instruction civique à l'usage des jeunes filles.* Paris, veuve Larousse, in-12.

KERGOMARD (Mme P.). Voir MATRAT (Mlle) et KERGOMARD (Mme).

KŒNIG (Marie) et DURAND (Albert). *Jeux et travaux enfantins.* 1re partie: Le Monde en papier. Paris, Jeandé, in-8°.

KUHFF (P.). *Une école d'Alsace avant 1870 et l'initiative privée dans la forme des classes inférieures et moyennes de l'enseignement secondaire.* Paris, impr. Hennuyer, in-8°.

LACROIX (Désiré). *Le livre d'or des instituteurs et des institutrices.* Paris, P. Dupont, in-12.

LASSAILLY. *Cours élémentaire de géographie.* Livre-atlas à l'usage des aspirants au certificat d'études primaires. Paris, veuve Larousse, in-4°.

LAVIGNE (R.). *Sujets de compositions françaises.* Recueil de compositions de littérature et de morale accompagnées de causeries et de plans expliqués et précédées d'une introduction. Paris, Nathan, in-12.

LAYENS (G. de). Voir BONNIER (G.) et LAYENS (G. de).

LEBAIGUE (Ch.). *Le livre de l'Ecole.* Choix de lectures expliquées à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. Paris, Belin, in-12.

LEBLANC (René). *Quelques mots sur l'enseignement professionnel primaire (garçons).* Réponse à la première question mise à l'ordre du jour du Congrès international de 1889. Paris, Gédalge, in-12.

*Leçons de langue française*, par F. I. C. Cours élémentaire et cours supérieur. Paris, Poussielgue, in-12

*Lectures courantes faisant suite au premier livre de lecture*, à l'usage des élèves des cours élémentaires par F. P. B. Paris, Poussielgue, in-12.

*Lectures instructives et amusantes sur diverses inventions, découvertes, etc.*, par F. P. B. Paris, Poussielgue, in-12.

LE MARCHAND. Voir TISSERAND (J.).

LEMONNIER (H.). *L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique 2e série, fascicule 30.)

LÉON (A.). *L'enseignement primaire à l'Exposition universelle de 1889.* Paris, veuve Larousse, in-8°.

LE PROVOST DE LAUNAY. *Manuel des lois de l'enseignement primaire.* Paris, libr. Gaume et Cie, in-18.

Lesesne (A.), *Méthode intuitive*. Lecture et écriture simultanées. Paris, libr. Fouraut, livret in-8°.

Levasseur (E.). *Précis de la géographie physique et économique de l'Europe moins la France*. Paris, Delagrave, in-12.

Leyssenne (P.). *La troisième année d'arithmétique des écoles primaires supérieures*, divisée en deux semestres formant chacun un volume. Paris, Colin, 2 vol. in-12.

Id. *Tableau général de l'organisation de l'enseignement primaire public et privé à ses différents degrés*, Paris, Imprimerie Nationalé, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 40).

Lichtenberger (F.). *L'éducation morale dans les écoles primaires*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 28.)

*Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 66.)

*Loi sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service*. Recueil de documents parlementaires relatifs à la discussion de cette loi au Sénat (session ordinaire de 1889). Paris, Imprimerie des Journaux officiels, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 89.) — Discussion à la Chambre des députés. Ibidem, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 90.)

Loubens (D.). *Les proverbes et locutions de la langue française, leurs origines et leur concordance avec les proverbes et locutions des autres nations*. Paris, Delagrave, in-18.

Lucas (C.). *Conférence sur l'enseignement professionnel en France depuis 1789*. Paris, impr. Chaix, in-8°.

Lucipia (Louis). *La Caisse des écoles de Montmartre (18° arrondissement)*. Histoire. Organisation. Fonctionnement. Introduction par Lamquet. Paris, Imprimerie de la Société des typographes, in-8°.

Mabilleau (Léopold). *L'Instruction civique*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 29.)

Machuel (L.). *L'Enseignement public dans la Régence de Tunis*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 58.)

Malet (D.). *Monographie de l'école normale d'instituteurs d'Aix, depuis son origine jusqu'à ce jour*. Aix, Giraud, 1889, in-12.

Malmanche (M^lle^ H.-M.). *Manuel pratique de tenue de livres;* avec de nombreux exercices de comptabilité, d'arithmétique, de calcul d'intérêts, et l'application de la méthode en partie double à la comptabilité agricole. Rédigé conformément au programme officiel du 10 août 1886. Paris, Hachette, in-8°.

Mangenot (D^r^). *L'hygiène dans les écoles primaires publiques de Vienne et de Buda-Pest*. Paris, Masson, in-8°.

Mantz (P.). *Les petits Musées d'art scolaires*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 54.)

Marcel (Claude). *Méthode Claude Marcel: L'Étude des langues par la lecture*. Paris, veuve Larousse, in-18.

Marcou (P.). *Les lectures de l'école en trois parties, à l'usage de l'enseignement primaire*. Première partie : cours élémentaire (pour les enfants de sept à neuf

ans); deuxième partie : cours moyen (de neuf à onze ans). Paris, Garnier frères, in-12.

MARIE-CARDINE (W.). *Histoire de l'enseignement dans le département de la Manche, de 1789 à 1808*. Tome II. Saint-Lô, imprimerie Le Tual, in-8°.

ID. *Les Sociétés de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 42).

MARION (H.). *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascule 1.)

MARTEL (Félix). *Législation et réglementation de l'enseignement primaire (1878-1888)*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 2.)

ID. *L'Enseignement technique primaire. Où nous en sommes*. Paris, Delaplane, in-12.

ID. *Les instituteurs et la nouvelle loi militaire*. Paris, Delaplane, in-12.

ID. *Les Sociétés d'enseignement primaire*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 56.)

MARTEL (Félix) et FERRAND (Georges). *Écoles primaires supérieures; Écoles d'apprentissage et Écoles nationales professionnelles*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 9.

MATRAT (Mlle). *Rapport sur les écoles scandinaves et sur l'éducation artistique et industrielle de la femme à l'exposition de Copenhague*. Paris, Delagrave, Hachette, in-8° (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 79.)

MATRAT (Mlle) et KERGOMARD (Mme). *Les Ecoles maternelles*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 51.)

*Maximes et récits d'instruction morale, choisis en conférences pédagogiques*. Besançon, imp. Millot, in-18 jésus.

MERLE (D.). *Une Révolution dans l'éducation*, Paris, imprimerie veuve Hugonis, in-18.

*Méthode de lecture et d'écriture (enseignement simultané)*. Livret unique conduisant à la lecture courante. Rouen, imprimerie Deshays et Cie, in-16.

MICHEL (A.). *Cours de comptabilité, à l'usage des écoles* (programme de l'enseignement primaire et secondaire spécial). Paris, imprimerie A. Michel, in-12.

MICHON (A.). *Guide-Répertoire des écoles de France pour servir au choix d'une carrière*. Paris, imprimerie Capiomont et Cie, in-8°.

MONIEZ (Mme). *Les premières lectures de Bébé*. Premier livre de lecture courante pour les enfants. Paris, Belin, in-12.

MOREAU. Voir CHAUMEIL et MOREAU.

MORLET et RICHARDOT. *Cours de langue française à l'usage des écoles primaires*. Cours préparatoire. Paris, Delagrave, in-12.

NÉEL (P.). *Notice pédagogique sur la méthode de lecture en deux tableaux et trois livrets*. Paris, A. Colin, in-8°.

*Notice sur les bibliothèques municipales de Paris*. Paris, br. in-12.

OLLENDON (D'). *Bibliographie de l'enseignement primaire (1878-1888)*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2e série, fascicule 17.)

PAULET (G.) *L'enseignement primaire professionnel*. Etude sur la législation

en vigueur et sur les attributions respectives du ministère de l'instruction publique et du ministère du commerce et de l'industrie. Paris, Berger-Levrault, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 83.)

PAYETTE (O). *Notions élémentaires et méthodiques d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture, à l'usage des écoles primaires* (nouveaux programmes officiels). Cours moyen et supérieur. Préparation au certificat d'études primaires. Paris, veuve Belin, in-12.

PÉCAUT (F.) et JACOULET (E.). *Notices sur les écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 14.)

PERRIN (G.) et VEYRON (L.-J.). *Notice historique sur l'école professionnelle Vaucanson de la ville de Grenoble.* Grenoble, imprimerie Breynal, in-8°.

PESSONNEAUX. Voir ROCHEROLLES et PESSONNEAUX.

*Petit alphabet des animaux.* Limoges, Ardant, in-12.

PETIT (Georges) et LAMBERT (M.). *Constructions scolaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 48.)

*Petit système métrique,* par F. P. B. Cours moyen. Deuxième partie. Paris, Poussielgue, in-18.

PEYTRAL (J.-A.) et PEYTRAL (M.). *Méthode naturelle d'éducation et d'enseignement.* Alger, impr. et libr. Jourdan, in-4°.

PILLAS (C.). *Méthode pour l'enseignement pratique du calcul à la classe enfantine.* Paris, Deharbes, in-4° oblong.

PILLET (J.). Voir GUILLAUME (Eug.) et PILLET (J.).

PINLOCHE (A.). *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII° siècle. Basedow et le philanthropinisme.* Paris, A. Colin, in-8°.

*Plan d'études et programmes d'enseignement des écoles normales primaires* (Arrêté du 10 janv. 1889). Paris, Delalain, in-12.

PLATRIER et PROVOST. *Nouveau cours de dessin,* conforme à l'organisation pédagogique et aux programmes des études primaires du 27 juillet 1882. Cours élémentaire. Paris, Dupont, 5 cahiers in-4°.

POITRINEAU. *Les Ecoles de hameau.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 49.)

POULOT (Denis). *Méthode d'enseignement manuel pour former un apprenti mécanicien.* Paris, Monrocq frères, in-folio.

PRIEUR (E.). *Dates principales de l'histoire de France. Centenaire. Memento.* Nouvel exercice de revision à l'usage des candidats au certificat d'études primaires. Paris, Jeandé, in-12.

PRILLEUX et SCHRIBAUX. *L'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 34.)

*Prix Bischoffsheim et prix de la Société d'assistance publique pour les aveugles. Jeux scolaires.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 86.)

*Problèmes sur les quatre règles,* par F. P. B. Livre de l'élève. Paris, Poussielgue, in-18.

*Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative,* publiés et annotés par J. GUILLAUME. (Collection des documents inédits sur

l'histoire de France, publiée par le ministère de l'instruction publique.) Paris, Imprimerie Nationale, grand in-8°.

*Programmes revisés des écoles normales primaires*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 81.)

*Progrès de l'instruction primaire depuis un demi-siècle*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°.

PROVOST. Voir PLATRIER et PROVOST.

PUAUX (Frank). *L'instruction primaire dans les colonies françaises*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 59.)

Pyrénées (Basses-). *Société d'assurance mutuelle des instituteurs*. Livret de sociétaire. Pau, br. in-8°.

*Quelques mots sur les écoles laïques*. Lille, imprimerie du *Nouvelliste* et de la *Dépêche*, in-16.

RAGOT. Voir BATAILLE et RAGOT.

*Rapport officiel à M. le Ministre de l'Instruction publique sur les travaux du deuxième congrès national de gymnastique organisé par l'Union des professeurs de gymnastique en France*. Paris, in-8°.

RAQUET (H.). *La première année d'agriculture et d'horticulture d'après les programmes officiels*. Paris, A. Colin, in-12.

RAVIGNAN (DE). *Le syndicat de l'enseignement libre à tous les degrés*. Paris, imprimerie Levé, in-8°.

*Recueil des arrêts du Conseil supérieur de l'instruction publique en matière contentieuse et disciplinaire (1880-1888)*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 88.)

*Recueil des textes de compositions données aux examens et concours de l'enseignement primaire en 1888*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 84.)

*Règlements et programmes revisés des écoles primaires supérieures*. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 82.)

REUSS (E). *Les Écoles primaires de sylviculture en Bavière*. Nancy, imprimerie Berger-Levrault et Cie, in-8°.

REVERDY. *L'Écriture enseignée. Méthode Reverdy*. Cahier du maître. Paris, Picard et Kaan, in-4°.

REVON (Michel). *Bibliothèque historique du Dauphiné. L'Université de Grenoble*. Grenoble, Duret, br. in-12.

REGNIER (M.-L). *Questions d'éducation et d'enseignement*. Paris, Soyer et fils, in-8°.

RICHARDOT. Voir MORLET et RICHARDOT.

RIOM (L). *La grammaire réformée, ou Nouvel enseignement grammatical basé sur la nature, la logique, l'utilité et ayant pour but final l'éducation*. Guide ou partie du maître, 1er et 2e cours, Paris, veuve Larousse, in-12.

ROBERT (Léon). *Cours de lecture expliquée. Textes choisis des auteurs français du XVIe au XIXe siècles expliqués et annotés*. Paris, A. Colin, in-12.

ROCHEROLLES (E.). *Grammaire française d'après la méthode expérimentale. Orthographe d'usage. Exercices littéraires et grammaticaux, etc.* Livre du maître. Paris, Picard et Kaan, in-12.

ID. *Cours moyen de grammaire française*. Livre du maître. Paris, Picard et Kaan, in-12.

ROCHEROLLES et PESSONNEAUX. *Cours supérieur de grammaire et de langue*

*française. Remarques de grammaire historique, etc.* Livre du maître. Paris, Picard et Kaan, in-12.

Id. *Cours supérieur de grammaire et de langue française.* Exercices par E. Driault. Paris, Picard et Kaan, in-12.

Saint-Étienne (de). Voir Bauer et Saint-Étienne (de).

Salicis (G.). *Enseignement du travail manuel.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 33.)

Schribaux. Voir Prilleux et Schribaux.

Serrurier (G.). *Les Musées scolaires.* Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 52.)

Id. *Société d'initiative pour la propagation de l'enseignement scientifique par l'aspect.* Monographie de 1880 à 1889. Le Havre, imprimerie Hustin, in-8°.

Silvy (A.). *L'Histoire de l'éducation et la science sociale. Les Universités en France sous l'ancien régime.* Paris, Lévy, in-8°.

Simon (Jules). *Conférence sur l'éducation, faite au théâtre de Lille.* Lille, imprimerie Danel, in-8°.

*Situation scolaire des départements en 1878 et en 1888.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 8.)

*Solutions des exercices du cours élémentaire de géométrie pratique,* par F. I. C. Paris, Poussielgue, in-12.

Soulice (M.-L.). *La communauté d'Asson et ses régents au XVIIIe siècle.* Pau, veuve Léon Ribaut, brochure in-8°.

Soult (Mlle A.). *Exercices sur les mots anglais groupés d'après le sens de MM. A. Beljame et Bossert.* Paris, Hachette, in-12.

*Statistique de l'enseignement primaire.* T. IV (1886-1887). Paris, Imprimerie Nationale, in-4°.

Suptil (A.-H.). *Deux cent-vingt-cinq dictées à l'usage des élèves des écoles primaires. Cours élémentaire.* Paris, veuve Belin, in-12.

Id. *Deux cent cinquante dictées à l'usage des élèves du cours aspirants au supérieur et du cours complémentaire des candidats à l'école normale et des brevet de capacité.* Paris, veuve Belin, in-12.

*Tableau des indemnités diverses allouées aux inspecteurs primaires par les départements et par les communes.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°.

Thierry (E.). *De l'éducation agricole des filles.* Conférence faite à la Société horticole, viticole et forestière de Sens, le 4 novembre 1888. Auxerre, imprimerie Gallot, brochure in-8°.

Thollois. *Guide de la méthode universelle de lecture d'orthographe et de calcul au moyen de caractères mobiles.* Paris, Delagrave, in-18.

Tisserand (J.). *Conférences de pédagogie pratique faites spécialement en vue de la préparation au certificat d'aptitude pédagogique,* rédigées par L. Le Marchand, instituteur. Dives-sur-mer, C.-A. Ballière, in-8°.

Toussaint. *Monographie de l'enseignement primaire à Lille de 1584 à 1889.* Lille, Le Bigot, in-8°.

Trabuc (J.). *Dictionnaire de la législation de l'enseignement primaire.* Paris, librairie Maurice, in-12.

Troncet (L.). Voir Georges (M). et Troncet (L.).

Turlin (B.). *Organisation financière et budget de l'enseignement primaire.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8° (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 2° série, fascicule 7.)

*Une fête scolaire à Sedan.* Conférence pédagogique. Inauguration du musée

central et du cercle des instituteurs. Sedan, imprimerie Laroche, brochure in-8°.

URBAIN (C.) et COUTURIER (C.-F.). *Livre de lecture et récitation*. Paris, librairie Vic et Amat, in-18 jésus.

VALTON (E.). *Méthode pour dessiner. Conseils pratiques*, Paris, librairie Bourgeois, in-8°.

VAQUEZ (L.). *De la responsabilité des maîtres en cas d'accidents survenus aux enfants dont ils ont la garde*. Alençon, imprimerie Guy, brochure in-8°.

ID. *De l'enseignement de la morale dans les écoles normales primaires*. Alençon, imprimerie Guy, brochure in-8°.

VESSIOT (A.). *La première année de lecture courante*. Cours préparatoire et 1re division du cours élémentaire. Paris, Lecène et Oudin, in-12.

ID. *La deuxième année de lecture courante. Cours élémentaire*. Paris, Lecène et Oudin, in-12.

VEYRON. Voir PERRIN (G.) et VEYRON (L.-J.).

VIEILLOT (J.). *Traité élémentaire d'agriculture et d'économie domestique rurale à l'usage des écoles primaires rurales de jeunes filles*. Paris, Lecène et Oudin, 1889, in-12.

VITAL. *Essai sur l'état actuel de l'enseignement technique et professionnel en France*. Bordeaux, imprimerie Gounouilhou, in-8°.

WYCHGRAM (J). *L'instruction publique des femmes en France*. Traduction de E. ESPARCEL. Paris, Delagrave, Hachette, in-8°. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule 94.

---

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## EN FRANCE

---

Prise en considération de propositions de loi relatives aux traitements des instituteurs et des institutrices. — Dans la séance du 24 décembre 1890, la Chambre des députés a pris en considération deux propositions de loi relatives aux traitements des instituteurs et des institutrices. L'une émane de M. Viger et d'un grand nombre de ses collègues; nous l'avons mentionnée déjà dans notre précédent numéro. L'autre a pour signataire M. Babaud-Lacroze. Elle a pour objet d'étendre à un plus grand nombre d'instituteurs et d'institutrices les dispositions exceptionnelles de l'article 34 de la loi du 19 juillet 1889. Aux termes de cet article les adjoints et adjointes comptant plus de cinq années de service dans l'enseignement public sont dispensés de la production du certificat d'aptitude pédagogique pour obtenir leur titularisation. La proposition de loi de M. Babaud-Lacroze ferait bénéficier de cette mesure les adjoints et les adjointes entrés dans l'enseignement avant le 30 octobre 1886, date de la promulgation de la loi organique de l'enseignement primaire.

Loi de finances du 26 décembre 1890. — La loi de finances du 26 décembre 1890, qui règle le budget de l'exercice 1891, contient plusieurs dispositions qui intéressent le personnel des écoles primaires publiques, soit qu'elles complètent ou soit qu'elles modifient la loi du 19 juillet 1889.

D'abord l'*article 30* de la loi de finances autorise les institutrices des écoles facultatives de filles dans les communes de moins de 401 habitants et des écoles maternelles dans les communes de moins de 2,000 habitants, les maîtres auxiliaires des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures, à continuer à verser les retenues à la caisse des pensions civiles sur un traitement qui ne pourra dépasser celui dont ils jouissaient au 31 décembre 1889, pour conserver leurs droits à la retraite conformément à la loi du 19 juillet 1853. Mais une condition essentielle est imposée: il faut que l'intéressé qui exerçait le 19 juillet 1889 en vertu d'une nomination régulière puisse justifier qu'il comptait à cette date cinq ans d'exercice et trente-cinq ans d'âge.

L'*article 51* supprime à partir du 1er janvier 1891 le supplément de traitement qualifié quart colonial qui était alloué aux agents et préposés des divers services civils. Mais la mesure ne s'applique qu'aux fonctionnaires qui commenceront à exercer dans la colonie en 1891. Tous ceux qui ont débuté antérieurement continueront à jouir des avantages qui leur ont été consentis par les règlements qui les concernent.

Cette mesure diminuerait sensiblement les émoluments des nouveaux instituteurs d'Algérie, si l'on ne relevait pas les taux des traitements de l'article 31 de la loi du 19 juillet 1889. Inférieurs aux traitements arrêtés par le décret du 13 février 1883, ces taux avaient été adoptés par le Parlement parce que l'indemnité de résidence

compensait largement la différence. Cette ressource faisant désormais défaut, il y aurait lieu de procéder à une revision de l'article 31. La discussion de la proposition de loi présentée à la Chambre par M. Viger en fournira sans doute très prochainement l'occasion.

*Article 53.* M. le ministre, dans le discours qu'il a prononcé récemment à la Chambre des députés, a donné lecture d'une disposition additionnelle qu'il se proposait de demander d'introduire dans la loi de finances. Cette disposition est devenue l'article 53. Elle règle les rapports financiers de l'Etat avec les villes de plus de 100,000 habitants et la situation du personnel enseignant qui y exerce.

L'Etat versera dans la caisse municipale la part contributive qui lui est assignée dans cette dépense; les traitements et indemnités de résidence dus aux instituteurs et institutrices seront mandatés par le maire et payés par le receveur municipal sous le contrôle et la surveillance de l'Etat.

La subvention décroissante que l'État est autorisé à allouer en vertu de l'article 53 à celle de ces villes antérieurement subventionnées, cessera d'être payée au bout de neuf années au maximum au lieu de huit années prévues par le législateur. En effet, la diminution progressive de la subvention de l'Etat ne commencera à s'effectuer qu'après déduction, au profit de ces villes, de la somme représentant la différence entre la moyenne des trois dernières années et le chiffre des émoluments au 31 décembre 1887.

C'est la conséquence de la décision qui a été prise à l'égard du personnel, et dont voici la substance :

Au lieu et place des émoluments moyens des années 1886, 1887 et 1888, les instituteurs et institutrices toucheront le traitement plus élevé perçu le 31 décembre 1889. Satisfaction au vœu qu'ils avaient émis leur est ainsi donnée. Les retenues pour pensions civiles seront subies sur le chiffre du traitement garanti dont ils sont en possession et qui supporte actuellement lesdites retenues. Mais une règle différente est prescrite pour le personnel qui débutera en 1891. Les retenues ne seront subies que sur le traitement légal assigné d'après la classe qu'ils occuperont dans le cadre départemental.

Enfin il sera établi un mode spécial de classement et d'avancement des instituteurs et des institutrices pour régler entre eux la répartition des avantages que ces villes voudront leur assurer en sus de leur traitement légal.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A LA SESSION DE DÉCEMBRE 1890 DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — En outre des affaires disciplinaires, le Conseil supérieur a été appelé à donner son avis sur plusieurs projets de décrets et d'arrêtés qui modifient ou complètent la législation existante.

I. Une nouvelle et importante modification est apportée au texte déjà modifié de l'article 158 du décret du 18 janvier 1887; elle a pour but de rendre les conditions d'admission des élèves dans les écoles privées les mêmes que celles fixées pour les écoles publiques. Tandis que les écoles primaires publiques où n'existe pas de classe enfantine ne pouvaient recevoir les enfants qu'à l'âge de cinq ans, le directeur ou la directrice d'une école privée non pourvue de classe enfantine arguait du texte de l'article 36 de la loi du 30 oc-

tobre 1886, qui ne détermine aucune limite d'âge, pour prétendre avoir le droit de recevoir les enfants dès l'âge de deux ans. Désormais la même règle sera applicable aux deux catégories d'établissement.

II. A la demande des Conseils généraux intéressés, les départements du Gers et des Hautes-Pyrénées entretiendront à frais communs leurs écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Cette fusion a d'ailleurs été opérée dès la rentrée d'octobre. L'école normale commune d'institutrices est installée à Tarbes; l'école normale commune d'instituteurs à Auch.

III. Jusqu'à ce jour les candidats aux bourses de l'État dans les écoles nationales professionnelles ont subi les mêmes épreuves que tous les autres candidats boursiers. Mais ce système présentait des inconvénients. Il s'opérait trop souvent une sélection en faveur des établissements locaux, ceux-ci obtenant les boursiers les plus capables, et ceux dont les notes avaient été moins bonnes étant admis dans les écoles nationales professionnelles. Pour assurer un meilleur recrutement des élèves de ces établissements, il a été décidé que les candidats aux bourses dans ces écoles subiraient un examen spécial. Il consistera en des épreuves écrites et des épreuves orales. A partir du 1er janvier 1892 une épreuve de travail manuel sera obligatoire.

IV. Le principe de l'institution des inspectrices primaires ayant été établi par l'article 22 de la loi du 19 juillet 1889, un projet de décret réglant les conditions de nomination et les attributions de ces fonctionnaires a été soumis au Conseil supérieur. La possession d'un certificat d'aptitude spécial est exigée, et la fonction diffère peu de celle que remplissent les inspecteurs.

Les inspectrices inspectent les écoles de filles, maternelles et mixtes, tant publiques que privées, de leur circonscription;

Elles assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués cantonaux;

Elles instruisent toutes les affaires relatives au service des écoles publiques de filles ainsi qu'aux déclarations d'ouverture d'écoles et de pensionnats privés;

Elles dirigent les enquêtes dont elles sont chargées par l'inspecteur d'académie;

Elles donnent leur avis sur les récompenses à accorder ou les peines disciplinaires à infliger au personnel enseignant des écoles de filles et des écoles maternelles.

V. Il est créé un certificat d'aptitude spécial à l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures. L'examen se compose d'une épreuve écrite sur un sujet d'agriculture tiré du programme de l'enseignement agricole dans les écoles normales, d'épreuves orales et d'une épreuve pratique qui a lieu soit dans un champ d'expériences agricoles, soit dans une ferme-modèle, soit dans une exploitation rurale.

VI. Afin de rendre plus probantes les épreuves de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, quelques modifications seront apportées à la réglementation établie par les articles 197, 198 et 199 de l'arrêté du 18 janvier 1887. Les points sur lesquels portent les changements demandés peuvent se résumer comme il suit: introduction d'une épreuve pédagogique, transformation d'une épreuve assez peu importante qui était matériellement

impraticable dans les conditions prescrites, adjonction d'une série d'épreuves facultatives qui compléteront le certificat d'aptitude au travail manuel, par une sorte de certificat élémentaire aux premières notions de l'enseignement du dessin; enfin les deux premières épreuves qui sont éliminatoires ne sont plus subies nécessairement à Paris.

VII. L'expérience a montré que certains candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique obtiennent le diplôme en question malgré la médiocrité de l'épreuve pratique grâce à la compensation de notes satisfaisantes obtenues à l'examen oral théorique. L'épreuve pratique étant la plus importante, il était nécessaire de lui attribuer une valeur prépondérante. Il a donc été décidé que « tout candidat qui n'aura pas obtenu le minimum de 20 points, dont 10 au moins pour l'épreuve pratique, sera ajourné » (modification à l'article 220 de l'arrêté du 18 janvier 1887).

VIII. Jusqu'à présent il n'existait pas de programme détaillé pour l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs. On suivait les indications fournies par l'administration supérieure. Aujourd'hui que l'installation d'ateliers de travail manuel est complète dans les écoles normales, il a paru indispensable de rédiger un programme précis d'enseignement qui a été approuvé par le Conseil supérieur. Pour chacune des trois années trois heures par semaine seront consacrées à cet enseignement spécial.

IX. Le décret du 31 juillet 1890 permet de titulariser en qualité de directeurs d'école annexe, les maîtres adjoints délégués actuellement chargés de la direction des écoles annexes qui comptaient quarante ans au moins à la publication du décret et dix ans de service. Pour favoriser un plus grand nombre de maîtres méritants, les limites d'âge et de durée de service ont été réduite à trente-cinq ans et cinq ans de service.

X. Le Conseil supérieur a examiné un programme complet d'études pour les écoles primaires supérieures de garçons et de filles.

En terminant ce rapide exposé des travaux du Conseil supérieur relatifs à l'enseignement primaire durant sa récente session, faisons connaître deux vœux déposés sur le bureau, l'un par M. Lespiault et l'autre par les membres de l'enseignement primaire. Le premier tend à éloigner les écoles de tout hôpital ou hospice, l'autre à la création de cours normaux en vue d'une meilleure direction à donner à l'enseignement technique dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles.

INAUGURATION D'UNE ÉCOLE DE FILLES A TUNIS. — Nous trouvons dans la *Dépêche Tunisienne* le récit de l'inauguration d'une nouvelle école de jeunes filles et d'un asile installés par l'Alliance israélite dans le palais autrefois occupé par le caïd Nessim. La cérémonie était présidée par M. Massicault, assisté des ministres du bey, du consul de France, du directeur de l'enseignement public et des principaux chefs de service.

Le directeur de l'Alliance israélite a rappelé les services rendus par la France à la cause de la liberté de conscience et de l'égalité de tous les citoyens. « Il nous est doux, a-t-il dit, de devoir notre émancipation à cette nation généreuse, qui a toujours rempli dans le

monde le rôle de porte-flambeau de la civilisation. » L'Alliance a fondé en Tunisie des écoles de garçons qui sont aujourd'hui florissantes; mais elle a pensé que son œuvre ne serait complète que si elle contribuait aussi à l'instruction des femmes. « Aussi, ajoute le directeur de l'Alliance, à peine notre école de garçons était-elle installée à Tunis, que nous entreprenions l'étude de la fondation d'une école de filles. Ce ne fut d'abord qu'un établissement bien modeste, une annexe de son aîné; mais les demandes d'admission ont été si nombreuses et si pressantes, que nous n'avons pas hésité à nous imposer de nouveaux sacrifices et à doter notre école de filles d'un local digne du rôle qu'elle est appelée à remplr.

» Le résultat de nos efforts n'a pas trompé nos espérances. Nous voyons grandir, au sein de la population juive de Tunis, une génération plus instruite, plus éclairée, dans laquelle se développent la dignité et l'honneur, et animée de sentiments affectueux et dévoués pour notre chère France qui a pris désormais sous sa protection le gouvernement de S. A. le Bey. Il nous a été donné de constater que des centaines d'élèves de nos écoles ont mis leurs parents en état de renoncer aux secours qu'ils recevaient de nos caisses de bienfaisance. Ce n'est pas sans une certaine émotion qu'en pénétrant dans ces chambres malsaines du quartier de la Hara, on entend des enfants s'entretenir en langue française et émettre des pensées élevées et généreuses. Le seul ornement qu'on voit dans ces pièces, dont la nudité fait peine, est, à la place d'honneur, bien encadré, le certificat d'études ou de couture délivré à l'enfant par la direction de l'enseignement public. »

Nous relevons, dans la réponse de M. Machuel, directeur de l'enseignement public, les paroles suivantes qui sont tout à l'honneur de la population israélite de la Régence : « L'œuvre de l'Alliance israélite en Tunisie a été réellement féconde. Depuis le jour où elle a ouvert les portes de sa première école, des milliers d'enfants ont pu profiter de son enseignement et sont venus puiser auprès de maîtres, instruits pour la plupart en France, des sentiments d'estime et d'attachement pour notre grande et généreuse nation. Les personnes qui ont connu la situation des israélites de Tunis, il y a quinze ans, sont frappées des modifications profondes qui se sont produites parmi eux. L'étude de notre langue est devenue pour tous un besoin; et ce n'est pas seulement en vue de bénéficier des avantages attachés à la connaissance du français que nos jeunes israélites l'étudient, mais surtout pour pouvoir entrer en relations avec nous et s'assimiler nos idées de progrès et de civilisation.

» Je suis heureux de pouvoir rendre ce témoignage aux écoliers israélites qu'ils aiment l'étude, qu'ils comprennent tous les bienfaits de l'instruction et qu'ils cherchent dans tous les établissements scolaires à briller aux premiers rangs. »

---

Le gérant · A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 28750-12-90.

Nouvelle série. Tome XVIII. N° 2. 15 Février 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

# QUELQUES LETTRES SUR LA LECTURE DES CLASSIQUES
## DANS LES ÉCOLES NORMALES

La question de la lecture des auteurs dans nos écoles normales est restée une question actuelle et vivante. Nous avons reçu, depuis notre dernier article, de nombreuses communications qui prouvent que ce sujet est à l'ordre du jour. On a compris qu'il y a un effort sérieux à faire pour amener les élèves à lire, à prendre goût à la lecture. Les maîtres ont vu, mieux que par le passé, qu'il y a là un instrument d'éducation des plus efficaces, et ils cherchent à l'envi les moyens de rendre la lecture plus habituelle, plus attentive, plus féconde. Quoiqu'elles renferment souvent des répétitions de choses déjà dites, nous croyons utile de donner encore une fois quelques extraits de lettres qui nous ont été envoyées. Ils pourront suggérer de bonnes idées et encourager à marcher plus fermement dans la voie ouverte.

Voici quelques réflexions que nous adresse M. Simonin, professeur à l'école normale de Beauvais :

Quelle que soit son origine, un élève-maître de première année est si peu lettré qu'on exagère à peine en disant que la lecture des auteurs classiques est chose toute nouvelle pour lui. C'est tout au plus s'il connaît quelques fables de la Fontaine.

Il a lu le plus souvent des almanachs, des journaux, des romans. Puis comment a-t-il lu ? Il a recherché les endroits les plus émouvants, les aventures les plus extraordinaires, a passé rapidement sur tout le reste, et n'a gardé de l'ouvrage qu'un souvenir vague où flottent et se confondent les situations les plus romanesques et les faits les plus impossibles. Rien des pensées, rien surtout de la langue, du style de l'auteur.

Habitué à ne trouver dans ses lectures que des émotions vives, comment pourrait-il, sans transition, goûter le charme paisible, les jouissances délicates que produisent les œuvres de nos grands écrivains, et qui se ressentent d'autant mieux qu'on y revient plus

souvent et qu'on s'y arrête davantage? L'élève-maître n'éprouve guère, en général, en lisant un de nos classiques, qu'une impression d'ennui: c'est un monde si nouveau pour lui! Les auteurs comme Thiers, Michelet, ne font exception qu'en apparence: ils plaisent surtout parce qu'ils « racontent des histoires »! Qu'on abandonne notre jeune homme à ses préférences (l'expérience a été faite d'ailleurs), et certes ce n'est pas dans les classiques qu'il choisira ses lectures.

Cependant il faut bien qu'il les lise, ou du moins qu'il en lise quelques-uns. Trois ans sont vite passés, et il faut arriver au brevet supérieur! C'est ici que se rencontre un deuxième ordre de difficultés qui s'ajoutent à la précédente.

Le goût des auteurs classiques devrait se former peu à peu, au fur et à mesure que l'âge, l'étude, la réflexion perfectionneraient et mûriraient l'intelligence. Ce temps si nécessaire, c'est justement ce qui fait défaut, — ou plutôt, on a peur de n'arriver pas assez tôt. On craint, en « donnant du temps au temps », de voir l'école normale figurer parmi celles qui obtiennent des résultats insuffisants; on s'efforce de lui donner ou de lui garder un rang honorable parmi celles qui se distinguent.

Il en résulte, pour l'enseignement littéraire, qu'on s'inquiète beaucoup moins de procurer aux élèves les moyens et la volonté de lire que de les mettre en état de réussir aux examens du brevet supérieur. Profitant de la faculté laissée aux candidats de choisir deux ouvrages sur lesquels porteront des « interrogations plus approfondies », le maître indique les ouvrages que « choisiront » tous les élèves, et ceux-ci n'auront plus qu'à s'inspirer de ses commentaires pour répondre aux examinateurs.

Dans ces conditions, l'examen constate seulement que le professeur a étudié les deux ouvrages, qu'il en a parlé devant les élèves, et que ceux-ci ont retenu quelque chose de ce qu'ils ont lu dans un manuel.

Pour faire disparaître le mal, il faut l'attaquer dans son principe, c'est-à-dire rendre les lectures obligatoires pour les candidats avant leur admission à l'école normale.

Chacun connaît l'importance des examens, non seulement pour contrôler, mais aussi et surtout pour diriger les études. Eh bien, pourquoi ne pas exiger que les candidats aux écoles normales (je ne parlerai pas des autres examens) prouvent qu'ils ont lu, simplement lu, un, deux ou plusieurs classiques?

L'épreuve actuelle de lecture n'a pas à être supprimée ni modifiée, bien qu'on puisse utilement, à mon sens, indiquer à l'avance le recueil de morceaux choisis dans lequel on la fera subir. La constatation dont je parle y serait simplement ajoutée.

Combien les procédés actuellement pratiqués dans les diverses écoles normales seraient plus efficaces avec des élèves-maîtres ainsi préparés! Dès les premières semaines de leur séjour à l'école, on pourrait lire avec eux ces mêmes ouvrages dont la lecture aurait précédé

leur admission. On leur apprendrait à comprendre ce qui leur aurait échappé, à découvrir et à goûter des beautés inaperçues. Ce serait relativement aisé, puisqu'ils connaîtraient déjà l'œuvre dans ses grands traits. La lecture d'auteurs nouveaux ne serait plus une révolution. Elle serait entreprise d'autant plus volontiers que les élèves auraient trouvé plus de satisfaction en relisant les premiers. Ne serait-il pas facile d'exciter la curiosité et l'amour-propre de nos jeunes gens en les engageant à trouver d'eux-mêmes, dans les nouvelles lectures, ce qu'on a trouvé devant eux dans les précédentes et qu'ils n'y avaient pas découvert? En ne se pressant pas dans les débuts, on pourrait ensuite aller plus vite, et on aurait, en fin de compte, des élèves capables chacun de choisir et de préparer, avec un tant soit peu d'aide, les ouvrages sur lesquels il leur sera posé, au brevet supérieur, des « questions plus approfondies ».

Ils seraient surtout en état de continuer hors de l'école normale des lectures où ils auraient appris à trouver les jouissances les plus nobles, les plus désintéressées.

Si je n'avais été si long déjà, je signalerais encore d'autres effets qui pourraient être obtenus indirectement : la curiosité portera l'instituteur à lire les ouvrages qu'étudie son élève qui se destine à l'école normale; celui-ci emportera ses livres et les lira dans sa famille; il les montrera à ses camarades... Qui sait si l'on n'arriverait pas ainsi à rendre plus vite populaires quelques-uns de nos meilleurs auteurs?

M. Gourin, professeur à l'école normale de Rennes, est frappé, lui aussi, de l'ignorance des élèves qui entrent à l'école. Quelques-uns à peine ont une idée des auteurs classiques :

Les autres, c'est-à-dire la presque totalité, n'ont rien lu en dehors de leur livre de lecture courante. Depuis plusieurs années, quelques semaines après la rentrée, je pose à des élèves de première année cette question : « Parmi les ouvrages que vous avez lus, quel est celui qui vous a le plus vivement intéressé? Dites pourquoi. » — A cette question, la grande majorité répond : « *Le Tour de la France par deux enfants*; — *Les Enfants de Marcel*; — *Francinet*; » etc. Ces ouvrages sont estimables sans doute, mais avouer que ce sont ceux qui ont le plus vivement intéressé, n'est-ce pas avouer qu'on n'a rien lu de Corneille ou de Molière, de Victor Hugo ou de Michelet? Si j'en juge par ceux que j'observe depuis dix ans, les élèves, quand ils entrent à l'école normale, ignorent donc absolument les œuvres de nos grands écrivains; non seulement ils n'ont rien lu d'eux, mais encore on ne leur en a rien lu. En effet, les instituteurs, uniquement préoccupés de la préparation immédiate de leurs élèves, négligent ce moyen d'éducation; soit qu'ils n'aient pas le goût de la lecture, soit qu'ils ne possèdent pas les classiques dans leur bibliothèque scolaire ou particulière, ils ne lisent presque jamais en classe quelques pages tirées

d'un des maîtres de notre langue; c'est à peine s'ils en font apprendre à leurs élèves quelques fragments. Rien ne serait cependant plus propre à donner aux élèves, avec un commencement de culture littéraire, le goût de la lecture.

Le goût de la lecture, voilà ce qu'il importe de faire contracter avant tout à nos élèves de première année. Le moyen, je crois qu'il est à la portée de tous les maîtres. Comme nous avons affaire à des jeunes gens de seize à dix-sept ans, capables par conséquent de raisonner, il n'est pas difficile de leur faire comprendre de quelle utilité est la lecture pour l'instruction comme pour l'éducation; il suffit de leur montrer clairement comment la lecture, en même temps qu'elle fournit à l'esprit l'aliment dont il a besoin pour se nourrir, le cultive et le rend d'autant plus apte à acquérir qu'il acquiert davantage, car, comme le dit quelque part Montaigne, « nostre ame s'eslargit d'autant plus qu'elle se remplit ».

Il est possible que ces considérations ne suffisent pas pour convertir nos élèves à la lecture; car, bien qu'ils se rendent parfaitement compte du bénéfice qu'ils en retireront, la persévérance peut leur faire défaut; il importe donc d'avoir recours à d'autres moyens. Après avoir parlé à leur raison et fait appel à leur intérêt, on peut s'adresser à leur sensibilité et à leur imagination. Que le maître ne craigne pas de lire souvent à haute voix quelques pages choisies parmi les plus belles; que surtout il mette dans sa lecture toute l'ardeur de conviction, toute la chaleur dont il est capable. Qu'il lise avec âme, et les élèves seront émus, ils sentiront le charme de la lecture et ils voudront lire eux-mêmes pour éprouver de nouveau les mêmes émotions.

Inspirer aux élèves le goût de la lecture n'est rien, si l'on ne leur apprend en même temps à bien lire; or, c'est là qu'est sans contredit la plus grande difficulté, c'est là surtout ce qui demande de la part du maître des efforts constants. Mettons un ouvrage de lecture entre les mains d'un élève de première année; ses yeux parcourent les pages après les pages, et plus il avance, plus il se hâte pour arriver au dénouement. Que reste-t-il d'une lecture ainsi faite, à laquelle la sensibilité et l'imagination ont seules part? Une impression confuse, qui s'effacera bientôt pour faire place à d'autres impressions analogues, lesquelles disparaîtront à leur tour sans laisser nulle trace dans l'esprit. Il suffit de faire remarquer ce fait à l'élève pour qu'il sente toute l'insuffisance de lectures ainsi faites. Il comprendra sans peine qu'une bonne lecture demande la participation de toutes les facultés de l'esprit; que son attention doit s'attacher aux idées et aux faits pour les apprécier et juger de leur enchaînement, aux personnages pour en démêler le caractère, au style enfin pour en analyser les qualités. Mais, par suite de son inexpérience, il sera porté à tomber dans l'excès opposé, il voudra faire des analyses détaillées de toutes ses lectures, il sera tenté de tout relever dans le même morceau que précédemment il lisait sans y rien noter.

C'est alors que le maître devra intervenir pour indiquer, selon la nature des ouvrages et le degré de culture des élèves, la façon la plus profitable dont la lecture doit être faite, « tantôt rapide et continue pour se laisser entraîner par le mouvement général de la pensée, tantôt par petits morceaux à étudier la plume à la main pour analyser les délicatesses de l'expression ».

M. Gourin a eu la curiosité de rechercher quels sont les livres qui sont le plus demandés par les élèves de l'école normale où il professe, et voici la statistique qu'il a établie :

Dans un an, sur 36 élèves de la même promotion, 1 a emprunté plus de 40 volumes; — 2 plus de 30; — 4 plus de 20; — 13 plus de 10, — et 16 moins de 10; — sur ces derniers, 2 n'ont emprunté que 3 volumes et 1 en a emprunté 1 seulement (un cours de morale). Veut-on savoir la nature de ces ouvrages? Le même élève a lu 21 volumes de J. Verne, 1 de Thiers, un de Michelet, rien des classiques du dix-septième siècle, rien des poètes contemporains; l'un, qui a lu en tout 25 volumes, en a emprunté 1 de Molière, 2 de Michelet et 7 de J. Verne; un autre, sur 5 volumes, en a 3 de J. Verne, 1 de Michelet et 1 de J. Sandeau. En résumé, tandis que les noms de Corneille, de Racine et de Molière ensemble ne figurent que 8 fois sur ces listes, ceux de Thiers et de Michelet 34 fois, ceux de Victor Hugo et de Lamartine 41, celui de J. Verne y revient 118 fois. Et qu'on ne dise pas que ces élèves, qui étaient en seconde année, avaient lu les classiques avant leur entrée à l'école normale ou pendant la première année! J'ai la conviction absolue qu'à la fin de la troisième année il n'y en avait pas dix qui eussent lu les quatre chefs-d'œuvre de Corneille.

Ce fait prouve, mieux que tous les raisonnements, la nécessité d'imposer aux élèves l'obligation de lire les classiques à certaines heures déterminées. Quel temps convient-il d'assigner à ces lectures, à quels moments les faire, et quel contrôle exercer? J'estime que quatre heures par semaine serait un temps suffisant sans être excessif. On ne peut demander plus aux élèves sans risquer de nuire à la préparation des cours, pour laquelle il ne leur resterait qu'un nombre trop restreint d'heures d'études; d'autre part, si l'on veut que ces études donnent des résultats, il faut à nos élèves tout ce temps pour se familiariser avec les classiques, pour se faire de leur lecture une habitude, pour être en état de sentir par eux-mêmes les beautés qu'ils renferment. Les heures à assigner à ces lectures dépendent naturellement de l'emploi du temps adopté dans les écoles normales. Pourtant, sans vouloir donner de règle absolue, je crois que le jeudi, avant ou après la promenade, le samedi soir, pour reposer des fatigues de la semaine, et le dimanche, sont les jours qui conviennent le mieux.

La bonne volonté ne fait pas défaut à nos élèves; pourtant, si l'on veut qu'elle persiste, il faut leur témoigner qu'on s'intéresse à leurs

lectures. C'est surtout en dehors des études qu'on peut le faire fructueusement; en promenade, pendant les récréations, il est facile au maître de s'informer auprès d'un groupe d'élèves des ouvrages lus par eux, de leur demander leur impression sur ces ouvrages, de les mettre à l'aise pour qu'ils en parlent librement. Je vois à cela un triple avantage : d'abord les élèves apprennent à exprimer leur pensée en surveillant leur langage souvent trivial; ensuite plusieurs profitent des lectures d'un seul; enfin le maître trouve là une précieuse occasion de contrôler le profit que les élèves tirent des lectures, de connaître la tournure d'esprit et le goût de chacun, de rectifier des jugements douteux, et, sans imposer aucun ouvrage, de diriger les élèves dans le choix des livres à lire. Ce moyen d'encouragement et de contrôle n'en exclut pas un autre tout aussi indispensable, celui qui consiste à demander aux élèves, à tour de rôle, de faire en classe le compte-rendu oral d'une lecture; cet exercice est utile à toute la classe qui profite et du compte-rendu et des observations auxquelles il donne lieu; un quart d'heure peut y être consacré au début de chaque leçon de lecture. Pour varier cet exercice, le maître demandera parfois la simple indication des passages qui, dans un ouvrage, ont attiré l'attention d'un élève; il indiquera lui-même d'autres passages également dignes d'être remarqués; parfois enfin il pourra demander aux élèves, mais à titre facultatif, de lui réciter quelques vers, quelques lignes appris spontanément; il suffit qu'on le leur demande, que l'un d'eux commence, et ils mettent une sorte de point d'honneur à apprendre les plus beaux passages. C'est également en classe que le maître peut, par la seule lecture d'un morceau bien choisi, inspirer aux élèves le désir de connaître un ouvrage que jusque-là ils n'avaient pas songé à lire. En ayant soin de varier les lectures et les exercices auxquels elles donnent lieu, on empêche la routine de s'y introduire : à chaque instant on donne à cet exercice un regain de nouveauté qui stimule les élèves et entretient chez eux une saine émulation.

Comme on le voit, le rôle du maître est ici considérable; c'est en grande partie de lui que dépendent et l'ardeur que les élèves mettent à lire et le fruit qu'ils tirent de leurs lectures.

Plusieurs de nos correspondants recommandent comme un moyen des plus efficaces des lectures d'auteurs faites par les maîtres devant les élèves. M. André, professeur à l'école normale de Rennes, nous écrit :

Il est un moyen trop peu employé dans les écoles normales, qui me semble très propre à développer chez des jeunes gens le goût de nos grands auteurs. C'est la lecture expressive, bien faite par un maître, des meilleures pages de notre littérature. Quand un lecteur sent bien les beautés d'un morceau littéraire et qu'il est capable d'en rendre toutes les nuances en le lisant à haute voix, il lui est

facile d'émouvoir un auditoire, surtout un auditoire neuf composé d'élèves-maîtres. Tous seront émus avec le maître qui saura les intéresser par sa lecture, et tous seront tentés d'essayer leurs forces pour l'imiter en relisant le morceau dont il leur aura fait sentir les beautés. Pourquoi le directeur, les professeurs de lettres, ne feraient-ils pas, à tour de rôle, devant les trois années réunies, le jeudi ou le dimanche, au retour de la promenade ou de la sortie, une lecture expressive sans commentaires, qui durerait vingt minutes ou une demi-heure au plus? Aucun d'eux ne songerait à se plaindre de ce supplément de travail, si utile à la formation et aux succès des élèves, à qui il donnerait un exemple et de l'entrain.

Mais c'est principalement en troisième année, au moment où les élèves savent lire, que le programme des auteurs à expliquer doit être préparé. Toutes les leçons du maître seront faites en serrant le texte de très près; on ne se perdra pas dans des généralités vagues pour les élèves qui n'ont pas lu avec assez d'intelligence les œuvres à étudier. Du reste, beaucoup de leçons pourront être faites par les élèves eux-mêmes. Que la moitié d'entre eux prépare, par exemple, le caractère d'un des principaux personnages d'une pièce, et l'autre moitié l'analyse de cette pièce: tous seront forcés de lire l'œuvre entière, et tous, ayant un but à atteindre par cette lecture, auront l'attention soutenue. Un élève, tiré au sort dans chaque section, exposera une courte leçon que ses camarades seront appelés à critiquer: le maître aidera les uns et les autres en leur suggérant des idées, des explications, en précisant ou en complétant leurs assertions, en les détruisant quelquefois. Est-il besoin de dire que ce genre de leçon exigera du maître une plus longue préparation et une plus grande habileté que s'il devait lui-même exposer le sujet à traiter?

Le professeur pourra encore charger un ou deux élèves de chercher dans un auteur la page qui leur plaît le plus ou même qui leur paraît la plus mauvaise. En leçon, ils essaieront de justifier leur choix, et leurs camarades seront appelés à dire s'ils pensent de même, sinon ils indiqueront leur préférence personnelle en essayant d'en donner les raisons. On pourrait encore inviter les élèves à recueillir, par exemple, les vingt plus beaux vers d'une pièce, à les apprendre par cœur, et en leçon ils légitimeraient leur choix. Les mêmes procédés seraient employés pour les auteurs en prose. En agissant ainsi, le professeur parlera peu, mais les élèves parleront beaucoup et travailleront mieux, ce qui est préférable. De plus, ils seront forcés d'étudier sans cesse leurs auteurs à expliquer, texte en mains.

Presque partout nous trouvons l'indication du carnet de notes; quelques professeurs insistent sur la nécessité de le tenir au courant au jour le jour, de le communiquer aux maîtres, d'y laisser une colonne blanche pour y inscrire les observations tirées des leçons ou d'une seconde lecture.

Il y a divergence sur l'utilité de fixer des heures précises pour la lecture des auteurs. Si quelques-uns de nos correspondants assignent à cette occupation un moment déterminé, d'autres combattent cette idée et veulent laisser la liberté aux élèves de choisir leur temps. L'un d'eux s'exprime ainsi :

Il me semble qu'il n'est pas inutile d'insister sur le défaut que nous avons souvent de tout réglementer. Dans certaines écoles normales, la circulaire était à peine lue qu'on fixait deux études par semaine, de 5 à 6 heures du soir, pour les lectures soit historiques, soit littéraires. Le directeur et les professeurs de lettres indiquent à l'avance ce qu'on devra lire, et les élèves doivent obéir à l'ordre, eussent-ils le désir et même le besoin de consacrer le temps fixé à un autre travail. Pour Dieu, ne ramenons pas le temps, peu éloigné encore, où l'on obligeait les élèves à ne faire que des sciences pendant certaines heures interdites à l'histoire ou à la grammaire! Sans doute on s'inspirait dans ces indications de l'emploi du lendemain, sans doute on n'avait en vue que le bien des élèves et la sérieuse préparation des leçons, mais il est facile de comprendre qu'on obtenait rarement le résultat attendu. Pourquoi? parce que la réglementation excessive ne vaut rien en fait d'études; parce qu'il faut tenir compte des dispositions des élèves: tel fera avec profit des mathématiques qui perdrait son temps en étudiant l'histoire; tel autre qui se sent disposé à préparer une leçon de sciences naturelles réussirait fort peu en littérature. L'obligation de s'occuper à tel travail rend souvent ce travail moins fructueux; laissons donc le plus de liberté possible.

Je pense qu'on obtiendra peu de résultats si l'on veut imposer la lecture à tel jour et à telle heure fixés par un emploi du temps; je crains même qu'on n'amène que le dégoût de la lecture. Certainement il faut que les élèves lisent et lisent beaucoup, le professeur de littérature le demande à chaque leçon, soit pour les auteurs du programme triennal, soit pour ceux qui servent à l'intelligence du cours d'histoire littéraire. Mais pourquoi réglementer ainsi et exiger que ces lectures soient faites de 5 heures à 6 plutôt que de 7 à 8? pourquoi le lundi et le vendredi plutôt que le jeudi ou samedi? — Sans doute nous obtiendrons que l'élève lise aux heures et aux jours indiqués, mais il ne lira que par force, parce que le professeur est là qui surveille; il lira sans goût, des yeux seulement, songeant au devoir qui n'est pas achevé et qu'il doit présenter le lendemain, pensant aux notes qu'il a prises aux cours de la journée et qu'il doit compléter : son esprit ne sera pas à son travail, les lignes passeront devant ses yeux sans qu'il en comprenne le sens. En résumé, la lecture deviendra pour lui une corvée ennuyeuse qu'il évitera aussi souvent que possible et dont il se souviendra toujours pour la détester. Est-ce là ce que nous cherchons?

... Je demandais, plus haut, la liberté pour les lectures classiques; je ne pense pas me contredire en fixant une étude spéciale pour les

lectures récréatives : nos élèves pourraient sacrifier la préparation des leçons à un passe-temps plus agréable. En dehors des lectures à haute voix, qui devraient avoir lieu chaque soir pendant un quart d'heure ou une demi-heure, sous la surveillance du directeur, je fixerais une « *étude libre* » par semaine pour les lectures personnelles, que les élèves feraient la plume à la main, et dans lesquelles la plus grande liberté serait laissée quant au choix des ouvrages et quant aux notes à prendre. Cette étude aurait lieu le samedi soir ou le dimanche avant la sortie. Il ne faut pas que les élèves puissent tirer prétexte de la lecture pour mal préparer une leçon ou pour s'abstenir de faire un devoir, ce qui arrive quelquefois.

Deux points nous paraissent encore dignes de remarque et sont fréquemment relevés dans les lettres que nous avons reçues.

Le premier est relatif aux examens. Ils sont les véritables régulateurs et la sanction des études. Selon qu'ils accorderont plus d'importance aux études littéraires, à la connaissance personnelle des auteurs classiques, aux observations tirées d'une lecture attentive des textes plutôt que des commentaires, les élèves seront incités à lire avec plus de soin et d'intelligence. Quelques maîtres demandent que l'épreuve de la lecture expliquée ait un coefficient qui marque bien l'importance que l'administration attache à cet ordre d'études.

Le second point qui préoccupe presque tous nos corespondants, c'est la constitution dans les écoles normales de bibliothèques mieux fournies de livres, tant d'ouvrages classiques que d'ouvrages de récréation. Ils se plaignent pour la plupart de la pénurie des bibliothèques : les uns proposent des souscriptions régulières parmi les élèves, les autres le retour à la liberté d'employer les « bonis » de l'école à l'acquisition de livres.

En somme, la circulaire ministérielle a trouvé un terrain bien préparé ; elle répond à un besoin des esprits ; elle stimule l'activité des maîtres ; elle paraît comprise et goûtée ; elle ne restera pas lettre morte. On ne peut que se réjouir de l'émulation que dénotent toutes les correspondances que nous avons reçues, et de l'ingéniosité des méthodes qu'elles nous indiquent. L'important, c'est maintenant de passer à l'application et à la pratique, et surtout de persévérer. Le pire serait que ce beau zèle ne fût qu'un feu de paille ; nous souhaitons qu'il allume au cœur des maîtres et des élèves le feu sacré. Jules STEEG.

---

# L'HISTOIRE DES MOTS ET DE LEURS ACCEPTIONS

(Extrait de l'Introduction du *Dictionnaire général de la langue française* de MM. HATZFELD, DARMESTETER et THOMAS.)

---

[Nous reproduisons ci-après, avec l'autorisation des auteurs et de l'éditeur, quelques pages de la remarquable Introduction du *Dictionnaire général de la langue française*, par MM. Adolphe Hatzfeld, Arsène Darmesteter, et Antoine Thomas (Ch. Delagrave, éditeur), dont les trois premiers fascicules, contenant la lettre A et le commencement du B, ont déjà paru. Des critiques compétents, comme M. Gaston Paris, dans le *Journal des Savants*, ont fait l'éloge de la méthode à la fois logique et historique adoptée par les auteurs, et de la façon dont ils l'ont appliquée dans le détail. Nous avons désiré mettre sous les yeux de nos lecteurs l'exposé même de cette méthode, qui forme en même temps une étude des plus curieuses sur l'histoire et l'étymologie d'un certain nombre de mots de la langue. — *La Rédaction.*]

## I

Lorsqu'on embrasse les différentes acceptions d'un mot dans leur ensemble, il s'en dégage le plus souvent une notion commune qui les domine et les rattache les unes aux autres. Cette notion n'est point une conception abstraite et arbitraire; elle a existé réellement dans l'esprit du peuple; elle a été la raison supérieure des modifications que le sens a subies. La négliger ou l'ignorer, c'est supprimer l'élément essentiel de l'histoire du mot; car c'est omettre le point de vue selon lequel il a été considéré d'âge en âge, c'est-à-dire le fait principal qui a déterminé, en vertu de la logique de l'esprit humain, le passage d'une signification à une autre.

Cette notion commune est facile à saisir dans certains mots, dont la simple logique a déterminé le développement. Ainsi, dans le mot *bouche*, la pensée va naturellement du premier sens à ceux qui en dérivent : bouche à feu, bouche de chaleur, les bouches du Rhône. Dans le mot *feuille*, l'idée d'une chose plate et mince conduit de la feuille d'arbre à la feuille de papier, à la feuille de métal.

Il n'en est pas de même de certains mots, dont l'histoire est plus complexe et dans lesquels le chemin parcouru par la pensée ne s'imposait pas nécessairement à l'esprit.

Tel est le mot *partir*, dont le sens actuel, *quitter un lieu*, ne sort point naturellement du sens primitif, *partager (partiri)*, qu'on trouve encore dans Montaigne : « Nous partons le fruit de notre chasse avec nos chiens[1]. » Que s'est-il passé? L'idée de partager a conduit à l'idée de séparer : « La main lui fu du cors partie[2]. » Puis on a dit, avec la forme pronominale : *se partir*, se séparer, s'éloigner : « Se partit dudict lieu[3]. » Et, par l'ellipse du pronom *se*, on est arrivé au sens actuel : quitter un lieu.

Tel est le mot *gagner* (au onzième siècle *guadagnier*), de l'ancien haut allemand *waidanjan*, paître (en allemand moderne *weiden*). Cette signification première du mot est encore employée en vénerie : « Les bêtes sortent la nuit du bois, pour aller *gagner* dans les champs. » Comment a-t-elle amené les divers sens usités de nos jours : *avoir ville gagnée*, *gagner la porte*, *gagner de l'argent*, *gagner une bataille*, *gagner un procès*, *gagner ses juges*, *gagner une maladie?* L'idée première *paître* conduit à l'idée de trouver sa nourriture; de là, dans l'ancien français, les sens qui suivent : 1° cultiver : « Blés semèrent et gaaignèrent[4] » (*cf.* de nos jours *regain*); 2° chasser (*cf.* l'allemand moderne *Weidmann*, chasseur) et piller, faire du butin : « Lor veïssiez... chevaus gaaignier et palefroiz et muls et mules, et autres avoirs[5] ». « Ils ne sceurent où aler plus avant pour gaegnier[6] ». L'idée de faire du butin conduit à l'idée de se rendre maître d'une place : « Quant celle grosse ville... fu ensi gaegnie et robée[7] ». « Avoir ville gagnée ». Puis l'idée de s'emparer d'une place conduit à l'idée d'occuper un lieu où on a intérêt à arriver : *gagner le rivage*, *gagner le port*, *il est parvenu à gagner la porte*; par extension, *le feu gagne la maison voisine*, et, au figuré, *le sommeil le gagne*. En même temps se développe une autre série de sens : faire un profit : *gagner de l'argent*, *gagner l'enjeu d'une*

1. *Essais*, I, 40.
2. *Roncevaux*, p. 115.
3. Rabelais, *Pantagruel*, II, 5.
4. Wace, *Brut*, 1206.
5. Villehardouin, § 224 (Wailly).
6. Froissart, I, § 171 (Luce, t. II, p. 158).
7. Id., *ibid.*

*partie, d'une gageure, gagner le gros lot d'une loterie;* par analogie, obtenir un avantage sur quelqu'un : *gagner une bataille, un procès, le prix de la course; gagner l'affection, le cœur de quelqu'un;* et, par une sorte d'ellipse, *gagner quelqu'un au jeu, gagner quelqu'un de vitesse à la course, gagner quelqu'un par des présents.* Enfin l'on applique le mot ironiquement à ce qui est tout le contraire d'un avantage : *il n'y a que des coups à gagner, il a gagné une bonne pleurésie, il a gagné cette maladie en soignant son frère.* Partout se montre à travers ces transformations le trait commun qui domine et relie entre eux les divers sens du mot *gagner*, l'idée d'acquérir, d'obtenir quelque chose qui profite; et l'on suit en quelque sorte cette idée dans les phases diverses de la vie sociale appliquée d'abord aux fruits que la terre fournit à l'homme, puis au produit de sa chasse, du butin qu'il fait à la guerre, enfin au profit qu'il tire du commerce et de l'industrie, etc. C'est cette idée générale, toujours présente, qu'il faut mettre en lumière pour donner véritablement l'histoire d'un mot.

Mais l'esprit ne suit pas toujours cette voie simple, qui consiste à étendre une même idée à une série de sens analogues au sens primitif. Au lieu de partir d'un caractère unique appliqué successivement à des objets différents, il peut considérer dans l'objet primitif divers caractères, dont chacun sert de point de départ à autant d'extensions ou de groupes d'extensions nouvelles.

Le *pain* est un aliment fait d'une masse de farine pétrie et cuite au four; de là trois idées : l'idée de masse, l'idée de pâte et l'idée d'aliment. L'idée d'aliment conduit au sens figuré de subsistance : *avoir le pain quotidien, gagner son pain.* L'idée de pâte conduit au sens de *pain à cacheter*, de *pain à chanter.* L'idée de masse conduit au sens de *pain de sucre*, de *pain de suif.*

La *queue* d'un l'animal, considérée comme appendice du corps, donne la *queue de la poêle* et, au figuré, la *queue d'un parti;* considérée dans sa forme allongée, la *queue de billard*, et, au figuré, la *queue des spectateurs.*

La *flamme* est l'incandescence d'un gaz; une figure, tirée de cette incandescence, en fait le synonyme d'amour ardent; une autre figure, tirée de la forme et du mouvement de la flamme, en fait le nom d'une banderole.

Dans ces exemples, comme dans les précédents, il y a extension

du sens primitif, mais avec cette différence que le point de départ, simple dans les premiers *(feuille, gagner)*, est multiple dans les derniers *(pain, queue, flamme)*.

Dans d'autres cas, l'esprit commence par appliquer, comme tout à l'heure, le nom de l'objet primitif à un second objet qui offre avec celui-ci un caractère commun; mais ensuite, oubliant pour ainsi dire ce premier caractère, il part du second objet pour passer à un troisième qui présente avec le second un rapport nouveau, sans analogie avec le premier; et ainsi de suite, de sorte qu'à chaque transformation la relation n'existe plus qu'entre l'un des sens du mot et le sens immédiatement précédent.

*Mouchoir* est d'abord l'objet qui sert à *se moucher* (*muccare*, de *mucus*). La pièce d'étoffe qui sert à cet usage donne bientôt son nom au *mouchoir* dont on s'enveloppe le cou. Or celui-ci, sur les épaules des femmes, retombe d'ordinaire en pièce triangulaire; de là le sens du mot en marine : pièce de bois triangulaire qu'on enfonce dans un bordage pour boucher un trou.

*Roman* signifie au moyen âge tout ouvrage écrit en *roman*, c'est-à-dire en langue vulgaire, en français. Plus tard, au quinzième siècle, il désigne les compositions du moyen âge, en vers ou en prose, qui contiennent des histoires fabuleuses. Puis il prend le sens d'histoire fabuleuse composée sur le modèle des anciens romans et spécialement sur le modèle des romans de chevalerie; de là le sens moderne : récit d'aventures imaginaires.

*Bureau* désigne primitivement une sorte de bure ou étoffe de laine : *n'étant vêtu que de simple bureau*[1]. Puis, d'extension en extension, il signifie le tapis qui couvre une table à écrire; la table à écrire à laquelle cette étoffe sert de tapis; le meuble sur lequel on écrit habituellement; la pièce où est placé ce meuble; enfin les personnes qui se tiennent dans cette pièce, à cette table (dans une administration, dans une assemblée).

On a vu jusqu'ici un même mot s'appliquer à des objets de plus en plus nombreux, en vertu d'analogies multiples que l'esprit découvre entre l'objet primitif et les autres objets que le mot sert à désigner. Grâce à ces extensions graduelles, la compréhension du mot va toujours en s'élargissant. Dans certains cas, au

---

1. BOILEAU, *Satires*, 1.

métal on peut considérer un autre caractère (comme on l'a vu pour les mots *pain*, *queue*, *flamme*) : ici, c'est la forme arrondie qui, par un développement analogue à celui du mot *feuille*, fait appliquer le mot premièrement à une sorte de bassin circulaire; puis à la calotte du casque qui surmonte l'écu dans les armoiries. De là le mot *timbre* arrive à désigner le cimier et tout ce qui sert à couvrir le haut de l'écu; puis les armes de la personne, marquées sur les objets qui lui appartiennent; enfin les armes de l'État, imprimées sur le papier dont l'usage est imposé pour certains actes.

L'histoire d'un mot, ainsi retracée, permet de saisir le sens propre, sans cesse modifié par l'usage, et de suivre le travail continu de la langue qui, partant de la signification première, l'étend ou la restreint de siècle en siècle, suivant les besoins de la pensée.

## II

Bien que notre travail ait pour objet la langue du dix-septième, du dix-huitième et du dix-neuvième siècle, nous remontons à la langue du moyen âge, à l'ancien français, au latin populaire et au bas latin, lorsque cela est nécessaire pour expliquer l'usage moderne.

La langue que nous parlons et que nous écrivons est pleine d'expressions, de tournures dont elle ne peut rendre compte par elle-même, et qui s'expliquent par des faits anciens, depuis longtemps oubliés, qui survivent dans l'idiome moderne comme les derniers témoins d'un autre âge.

On peut le voir dans un certain nombre de mots, dont la signification première est tombée en désuétude après avoir donné toute une famille de rejetons, et ne se retrouve plus que dans un emploi particulier, qui fait revivre le sens primitif éteint dans la langue générale.

Tels sont les mots : *partir* (du latin *partiri*), dont la signification première *partager*, conservée dans le composé *répartir*, a disparu dans le simple, comme on l'a vu plus haut, pour faire place à un sens nouveau : *quitter un lieu*, et se retrouve seulement dans la locution figurée *avoir maille à partir avec quelqu'un*, avoir quelque chose à démêler avec lui; proprement *avoir maille* (monnaie ancienne trop petite pour être partagée) *à partir* (à partager) *avec quelqu'un;*

tout ce dont on couvre une table à manger : *mettre, ôter le couvert;* puis une partie de ces objets : *mettre le couvert de quelqu'un;* puis la simple réunion de la cuiller et de la fourchette : *un couvert d'argent.*

Ainsi, tantôt la langue, obéissant aux lois de l'analogie, poursuit dans ses extensions les plus éloignées une idée première toujours apparente à travers ses transformations *(feuille, gagner)*; ou elle étend le nom de l'objet primitif à d'autres objets qui présentent avec celui-ci des séries diverses de caractères communs *(pain, queue, flamme)*; ou elle fait passer le nom d'un premier terme à une succession d'objets différents, par l'extension du caractère commun qui relie chacun des termes de la série à celui qui le précède ( *mouchoir, roman, bureau* ). Tantôt, par une marche directement opposée, elle procède de restrictions en restrictions, rétrécissant plus ou moins le caractère général exprimé par le terme primitif *(pis, labourer, menuisier; monde, couvert).*

Tels sont les procédés principaux auxquels l'esprit a recours pour transformer le sens des mots. Dans certains cas il applique à la fois plusieurs de ces procédés et les fait concourir au développement d'un même terme. Le mot *timbre* en fournit un curieux exemple.

*Timbre*, du latin *tympanum* (latin populaire *timbanum*), a voulu dire primitivement tambourin; ensuite il a signifié une cloche sans battant sur laquelle on frappe avec un marteau, puis la sonorité particulière aux différents instruments de musique; il a été employé au sens de bassin[1]; on a donné ce nom, dans les armoiries, au casque qui surmonte l'écu; enfin, il a signifié la marque de l'État sur le papier dont on doit se servir pour certains actes. Où est le lien de ces significations variées? Nous le trouvons dans la signification primitive du mot : tambour de forme hémisphérique. De ce premier sens, par une série d'extensions analogues à celles que présente le mot *bureau*, sortent les sens qui suivent : la calotte de métal qu'un marteau fait résonner, la manière dont résonnent les diverses sortes d'instruments et le caractère de la sonorité, qui résulte de la combinaison des harmoniques avec le son fondamental. Mais dans cette calotte de

1. « Jettans ne sçay quoy dedans le timbre, dont soudain fut l'ebullition de l'eau restrainете. » RABELAIS, v, 45.

métal on peut considérer un autre caractère (comme on l'a vu pour les mots *pain*, *queue*, *flamme*) : ici, c'est la forme arrondie qui, par un développement analogue à celui du mot *feuille*, fait appliquer le mot premièrement à une sorte de bassin circulaire; puis à la calotte du casque qui surmonte l'écu dans les armoiries. De là le mot *timbre* arrive à désigner le cimier et tout ce qui sert à couvrir le haut de l'écu; puis les armes de la personne, marquées sur les objets qui lui appartiennent; enfin les armes de l'État, imprimées sur le papier dont l'usage est imposé pour certains actes.

L'histoire d'un mot, ainsi retracée, permet de saisir le sens propre, sans cesse modifié par l'usage, et de suivre le travail continu de la langue qui, partant de la signification première, l'étend ou la restreint de siècle en siècle, suivant les besoins de la pensée.

## II

Bien que notre travail ait pour objet la langue du dix-septième, du dix-huitième et du dix-neuvième siècle, nous remontons à la langue du moyen âge, à l'ancien français, au latin populaire et au bas latin, lorsque cela est nécessaire pour expliquer l'usage moderne.

La langue que nous parlons et que nous écrivons est pleine d'expressions, de tournures dont elle ne peut rendre compte par elle-même, et qui s'expliquent par des faits anciens, depuis longtemps oubliés, qui survivent dans l'idiome moderne comme les derniers témoins d'un autre âge.

On peut le voir dans un certain nombre de mots, dont la signification première est tombée en désuétude après avoir donné toute une famille de rejetons, et ne se retrouve plus que dans un emploi particulier, qui fait revivre le sens primitif éteint dans la langue générale.

Tels sont les mots : *partir* (du latin *partiri*), dont la signification première *partager*, conservée dans le composé *répartir*, a disparu dans le simple, comme on l'a vu plus haut, pour faire place à un sens nouveau : *quitter un lieu*, et se retrouve seulement dans la locution figurée *avoir maille à partir avec quelqu'un*, avoir quelque chose à démêler avec lui; proprement *avoir maille* (monnaie ancienne trop petite pour être partagée) *à partir* (à partager) *avec quelqu'un;*

*Témoin* (du latin *testimonium*), qui voulait dire primitivement témoignage, qui plus tard a pris le sens de personne qui témoigne, et dont le sens primitif s'est conservé dans l'expression *prendre quelqu'un à témoin;*

*Règne*, qui ne conserve sa signification première de royaume, usitée en ancien français, que dans les expressions *règne végétal, règne minéral, règne animal.*

*Traire* (du latin *trahere*), dont le sens primitif *tirer*, conservé dans les composés *extraire, soustraire*, a fait place au sens de tirer le lait du pis de la vache, de la chèvre, et ne se retrouve plus que dans l'expression technique *or, argent trait*, tiré à la filière;

*Cueillir* (du latin *colligere*), dont le sens primitif *réunir*, conservé dans le composé *recueillir*, s'est appliqué d'abord à l'idée de réunir des fleurs ou des fruits (en les détachant de la tige), puis a fait place au sens de détacher de la tige même une fleur, un fruit unique : *cueillir une rose, une pomme*, et ne se retrouve plus avec sa signification première que dans les termes de métiers : en verrerie où l'ouvrier *cueille* avec la canne le verre en fusion; en maçonnerie où l'ouvrier *cueille* avec sa truelle le plâtre gâché, etc.

Il est en de même de certaines formes, de certains tours.

On dit : *elle se fait fort de réussir*, et dans cette construction on prend *fort* pour un adverbe. Or dans cet exemple, nous trouvons un reste de la déclinaison ancienne de toute une classe d'adjectifs : *fort, grand*, etc., qui, comme les adjectifs latins correspondants, *fortis, grandis*, avaient une forme unique pour le masculin et le féminin. C'est ainsi que l'on dit encore : la *grand mère*, la *grand messe*.

La vieille langue disait sans article : *manger pain, se nourrir avec pain, manquer de pain*. On a dit ensuite, avec l'article partitif : *manger du pain, se nourrir avec du pain;* la forme ancienne a survécu avec la préposition *de* : *manquer de pain, se nourrir de pain* (et non *de du pain*).

L'ancienne langue unissait les unités aux dizaines, aux centaines aux mille, par la conjonction *et* : *vingt et deux, cent et trois.*

Quoique ignorante à vingt et trois carats[1].

1. La Fontaine, *Fables*, vii, 15.

La conjonction *et* ne s'emploie plus que devant l'unité : *trente et un*, *les mille et une nuits*.

L'ancien français traduisait la double forme du comparatif latin *doctior quam Petrus* et *doctior Petro* par deux formes différentes : *plus savant que Pierre*, et *plus savant de Pierre*. Cette dernière construction a disparu, sauf dans les locutions : *il a plus, il a moins de vingt ans; ils étaient plus, ils étaient moins de cent.*

La vieille langue pouvait intercaler le complément du verbe entre l'auxiliaire *avoir* et le participe passé s'accordant avec le complément. On lit dans Corneille :

Aucun étonnement n'a leur gloire flétrie[2],

là où nous dirions aujourd'hui : *n'a flétri leur gloire*. Cette ancienne tournure, dont les exemples abondent encore chez les poètes du dix-septième siècle, a disparu de la langue, même en poésie, excepté dans certaines locutions consacrées, ou lorsque les mots *tout*, *rien*, *beaucoup*, *peu*, servent de complément : *il a toute honte bue*; *il a beaucoup bu*; *il a peu mangé*; *il a tout fait*; *il n'a rien oublié*.

Mais ce n'est pas seulement à l'ancien français et à ses sources directes que nous demandons l'explication du français moderne. Le bas latin, trop négligé jusqu'ici, apporte aussi de précieux renseignements sur les origines de l'usage actuel. Si notre langue, pour la constitution de sa grammaire et pour une partie de son lexique, sort du latin populaire des Gaules, elle a subi pendant tout le moyen âge l'influence du bas latin, cette langue nouvelle que la théologie et la scolastique ont tirée du latin classique, en le modifiant pour l'approprier aux besoins nouveaux de l'esprit, et dans laquelle ont écrit les penseurs et les philosophes les plus éminents de cette époque. Si nous comparons le bas latin au latin de Cicéron et de Tite-Live, nous ne pouvons y voir qu'une langue corrompue ; si nous le considérons en lui-même, cette continuation barbare du latin classique est à la fois une langue originale, qui sert à traduire des idées, des sentiments jusqu'alors inconnus, et une des sources du français moderne, en ce qui concerne l'expression des idées abstraites, philosophiques, religieuses, scientifiques, juridiques. Tantôt il introduit dans la langue tout un ensemble de mots : *agens*, l'agent ; *antecedens*,

2. *Horace*, III, 5.

l'antécédent; *esse*, l'être; *carnalis*, charnel; *habitualis*, habituel; *convictio*, conviction; *glorificatio*, glorification; *mortificatio*, mortification; *immaterialis*, immatériel, etc. Tantôt il y apporte des sens nouveaux : *abnegatio* (en latin *refus*), abnégation, sacrifice de soi-même; *devotio* (en latin *dévouement*), dévotion; *confessio* (en latin *aveu*), confession, aveu des péchés au prêtre; *ædificatio* (en latin *action de bâtir*), édification; *peregrinus* (en latin *étranger*), pèlerin; *medianum* (en latin *milieu*), moyen; *communicare* (en latin *communiquer*), communier; *abstractio* (en latin *retranchement*), abstraction; *abstractum* (en latin *chose retranchée*), l'abstrait; *concretum* (en latin *solidifié*), le concret; *individuus* (en latin *indivisible*), l'individu, etc.

La méthode historique fait ainsi connaître les changements par lesquels chaque mot a passé et les causes particulières qui ont amené ces changements.

## III

La science étymologique a fait un immense progrès dans ces dernières années; elle a été, tant en France qu'à l'étranger, pour les langues romanes, et pour le français en particulier, l'objet de travaux considérables qui l'ont en quelque sorte renouvelée. Nous n'avons rien épargné pour que cette partie de notre travail résumât d'une manière à peu près complète les résultats acquis jusqu'à ce jour

Donner l'étymologie d'un mot de notre langue, c'est d'abord indiquer le mot latin, grec, étranger, français même, qui lui a donné naissance; puis faire connaître toutes les formes par lesquelles ce mot a passé pour arriver à sa forme actuelle; enfin montrer comment de la signification étymologique sort la signification moderne. Autrement dit, c'est faire l'histoire du mot dans sa forme et dans sa signification, depuis son origine jusqu'aux premiers emplois qu'on rencontre dans notre langue.

Nous plaçons l'étymologie en tête de chaque article, parce que c'est elle qui doit rendre compte de la signification première et qui conduit à la définition comme au classement des sens.

Mais ce n'est pas assez d'indiquer cette forme primitive et celles qui en dérivent, il faut expliquer en vertu de quelles règles la forme étymologique a subi telle ou telle métamorphose.

Toutes les formes que le mot moderne a revêtues par des

changements successifs de la prononciation depuis l'époque primitive, les procédés de dérivation, de composition populaire ou savante auxquels il doit naissance; s'il est d'origine étrangère, les circonstances historiques qui ont amené son importation : en un mot, tous les faits qui constituent les divers moments de son existence sont donnés en détail à chaque article du Dictionnaire.

Toutes les fois que le mot moderne conserve la signification unique ou les significations diverses du mot étymologique, nous l'indiquons par la formule : « même signification ». Quand le sens étymologique s'est transformé, aux diverses époques de la langue, la même formule s'applique au premier sens, qui représente seul la signification originaire, et nous indiquons qu'il y a eu extension pour le sens ou les sens suivants. Parfois le premier sens du français moderne n'offre qu'un rapport éloigné avec le sens étymologique. Dans ce cas, le plus ordinairement, une forme du vieux français vient combler la lacune, et c'est par elle que commence l'article. A défaut du vieux français, le bas latin, les dialectes de la langue d'oïl ou de la langue d'oc et les autres langues romanes sont appelés en témoignage. Nous nous efforçons ainsi d'éclairer l'étymologie par la filiation des sens, aussi bien que par la filiation des formes.

L'étymologie d'un mot doit être vérifiée par son histoire. Les explications les plus vraisemblables, les hypothèses les plus ingénieuses, restent à l'état de simples conjectures et ne sont pour la science que des jeux d'esprit, dès qu'elles contredisent les faits ou les lois de la formation des mots, et ne reposent que sur des analogies apparentes. C'est en étymologie surtout que le vraisemblable est loin du vrai.

La *rouanne* est une sorte de grattoir qu'on emploie pour marquer des pièces de bois; comme l'empreinte qui sert de marque est circulaire, on a voulu faire dériver ce mot de *roue :* or, le mot n'est pas un trissyllabe *(rou-an-ne)*, mais un dissyllabe *(rouan-ne)*; il est encore noté comme tel par les grammairiens du dix-huitième siècle[1]; au moyen âge il est écrit *roisne*[2]; l'étymologie *roue* est donc inadmissible. Le changement de *roisne* en *rouanne* vient de ce

---

1. *Cf.* TUROT, *la Prononciation française*, I, p. 542.
2. Voy. *Oustillement au villain*, v. 110 (XIIIe siècle), etc.

qu'on a écrit le mot comme on le prononçait. L'origine véritable de *roisne* est le latin *runcina*, rabot, plus exactement *rucina* (*cf.* le grec ῥυκάνη), qui a donné *roisne*, comme *acinum*, en latin vulgaire *acina*, a donné *aisne*. *Runcina*, qui signifie rabot, grattoir, convient donc non seulement pour le sens, mais encore pour la forme; c'est la véritable étymologie de *rouanne*, qui, d'après nos habitudes orthographiques, devrait s'écrire *roine*.

L'erreur porte là sur le mot étymologique; elle peut venir de l'interprétation inexacte d'une étymologie d'ailleurs véritable. Nous disons au sens propre une *ornière* en parlant du sillon tracé sur une route par les roues des voitures, et au figuré *verser dans l'ornière* en parlant de ceux qui tombent dans la routine. Le mot *ornière* suppose le latin *ordinariâ :* il éveille donc naturellement, en vertu de son étymologie, l'idée d'une chose ordinaire, suivie par tous, banale, idée qui explique d'une manière satisfaisante le sens propre et le sens figuré. L'histoire montre que la pensée a suivi un autre chemin. Le mot *ordinem*, ordre, a donné en vieux français le mot *orne*, signifiant ligne, rangée : *une orne d'arbres;* de l'idée de ligne est venue l'idée du sillon tracé par les roues, qu'a exprimée le dérivé *orn-ière;* d'où, au figuré, l'idée de voie suivie par tous, de routine.

Une autre conséquence des erreurs étymologiques peut être la réunion dans un même article de mots d'origine différente qui n'ont de commun que la forme. *Appointer* veut dire mettre au point, dans la locution *appointer un procès;* il signifie disposer en pointe dans l'expression *appointer un épieu*. Ces deux sens ne sauraient être réunis : ils appartiennent à deux verbes différents, le premier formé de *à* et de *point*, le second de *à* et de *pointe*.

Le verbe *ouvrer* s'applique, dans la fabrication du papier, au travail de celui qui puise dans la cuve la pâte du papier. De là le nom d'*ouvreur* donné à cet ouvrier. C'est par erreur que dans certains dictionnaires ce terme est placé au mot *ouvreur*, *ouvreuse*, désignant la personne chargée d'ouvrir.

La science étymologique, malgré les grands travaux de Diez, de Littré, de Scheler et des nombreux savants qui ont exploré ce domaine, est loin d'avoir résolu tous les problèmes. Dans les cas, encore trop nombreux, où l'étymologie a échappé aux investigations des érudits, nous le constatons par ces mots : « origine

inconnue ». Dans les cas douteux, nous mentionnons les hypothèses qui méritent d'être prises en considération, et nous écartons les autres, sans entrer dans des discussions qui dépasseraient le cadre de cet ouvrage. Le même motif ne nous a pas permis d'indiquer, avec les étymologies, le nom de ceux qui les ont données les premiers, et de distinguer les solutions nouvelles que nous proposons de celles qui ont été adoptées avant nous. Les personnes compétentes feront aisément cette distinction.

Lorsque l'étymologie est connue, le mot se rattache par formation populaire à la période du latin vulgaire ou du roman, ou il est de formation purement française. S'il remonte au latin vulgaire ou au roman, deux cas se présentent. Certains mots primitifs nous sont connus par des textes classiques, comme *patrem*, *patre*, père; *hominem*, *homine*, homme; *tabulam*, *tabula*, table; *murum*, *muru*, mur, etc. D'autres ont été restitués au latin populaire par induction: *leporariu*, lévrier; *petrone*, perron. Nous distinguons les seconds des premiers par un astérisque. Dans ces deux cas, il n'y a pas de date à fixer pour l'apparition d'un mot, puisqu'il a vécu sans interruption de l'origine latine à nos jours.

Quant aux mots qui sont nés, non dans la période latine ou romane, mais dans la période française, les uns sont d'origine vulgaire, formés par dérivation ou par composition populaire (comme *chevalet*, de *cheval; déménager*, de *ménage*); les autres, empruntés à une langue étrangère (comme *escadron*, de l'italien *squadrone; budget*, de l'anglais *budget*); d'autres enfin, d'origine savante, empruntés directement au latin, au bas latin ou au grec (comme *abjection*, de *abjectio; individu*, de *individuus; phtisie*, de φθίσις), ou formés par dérivation ou composition savante selon les procédés usités en latin et en grec (comme *rosacée*, de *rosa; horticulteur*, de *hortus* et *cultor; hypertrophie*, de ὑπὲρ et τροφή). Dans tous ces cas, il importe de déterminer autant que possible l'époque de l'apparition du mot dans la langue. C'est ce que nous avons essayé de faire en indiquant, à la suite de l'étymologie, l'exemple le plus ancien que nous ayons rencontré; nous poursuivons cette enquête historique jusqu'à la fin du dix-huitième siècle. Les mots créés au dix-neuvième siècle sont accompagnés de la mention: « néologisme ».

---

UNE ÉCOLE FRANÇAISE A L'ÉTRANGER

# L'ÉCOLE DIACONIQUE WALLONNE DE ROTTERDAM

Ces dernières années, il a été souvent question, dans la discussion du budget, des écoles d'Orient et de la nécessité d'accorder des subsides plus considérables à ces établissements qui, sous la direction des congrégations catholiques, maintiennent, avec notre langue, nos traditions et notre influence. Ces réclamations, sagement prévoyantes et patriotiques, le ministre des affaires étrangères a promis qu'il y serait fait droit sans retard, et nous applaudissons de tout cœur à l'initiative de ceux qui se sont mis à la tête de ce mouvement. Mais à cette occasion, je voudrais rappeler qu'il y a aussi dans le Nord, en Hollande, des écoles également religieuses, mais protestantes celles-là, qui enseignent le français à leurs élèves, qui ne demandent et ne désirent aucune subvention, mais qui n'en sont pas moins dignes, à plus d'un titre, du souvenir reconnaissant du public français. En Orient, les écoles sont comme autant de témoignages de ce que fit autrefois la France pour les chrétiens: en Hollande, elles disent les persécutions qui enlevèrent à la patrie les meilleurs de ses enfants : après deux siècles, ils se rattachent encore à sa langue, ils la conservent dans leur culte, ils l'enseignent dans leurs écoles. Faire l'histoire d'une de ces institutions, c'est faire l'histoire de toutes; mais il faut dire auparavant ce que sont les églises wallonnes d'où ces écoles sont sorties.

## I

Au seizième siècle, lorsque Philippe II eut envoyé le duc d'Albe à Bruxelles pour rétablir dans les Pays-Bas l'unité de la foi catholique, beaucoup de protestants des provinces wallonnes se réfugièrent dans les provinces du Nord pour conserver la liberté de leur conscience. Mais comme ils n'entendaient pas le flamand, on dut établir pour eux, dans les villes où ils avaient trouvé un asile,

des services en français. Le corps municipal et la bourgeoisie s'y prêtèrent volontiers. Les pasteurs hollandais furent d'abord chargés de quelques prédications françaises; puis on attacha à ces églises, que l'on appelait *wallonnes*, du nom du pays d'origine de leurs membres, des ministres particuliers. Le malheur des temps fut favorable au développement de ces communautés. Lorsque le prince de Parme eut replacé sous la domination espagnole les provinces méridionales, il laissa aux habitants non catholiques le droit de choisir entre une abjuration et l'exil. Beaucoup vendirent leurs biens et partirent pour la Hollande. D'autre part, les protestants français, à partir du règne de Henri III, commencent à quitter le royaume. L'édit de Nantes arrête l'émigration, mais les inquiétudes recommencent plus vives après la chute de la Rochelle, elles se généralisent après les premiers édits de Louis XIV contre le protestantisme, et, dès lors, les plus prudents ou les plus avisés quittent la France pour échapper aux persécutions. Quand les dragonnades viennent montrer aux plus obstinés et aux plus aveugles qu'il n'est plus d'espérance, alors c'est un sauve-qui-peut universel. On se précipite vers la frontière; on prend tous les chemins; tous sont bons, pourvu qu'ils mènent loin de la patrie. La Hollande, dans ces jours sombres, a fait savoir qu'elle était toute prête à accueillir les victimes; les provinces accordent aux nouveaux arrivants le droit de bourgeoisie, l'exemption d'impôts pendant dix ans; on multiplie les collectes pour suffire aux besoins des fugitifs, et les malheureux, que cet accueil relève, avertissent leurs parents restés en France, les attirent si bien que, pendant l'année qui suit la Révocation, les villes sont pleines de réfugiés. On aurait dit que la France s'était déplacée. Non seulement on pouvait rencontrer en ce pays les Drelincourt, les Jurieu, les Bayle, les Claude, les Saurin, les Du Bosc, les Basnage, les Benoît, les Lyonnet, les Luzac, les Bernard, les Barbeyzac, mais une foule d'artisans, de cultivateurs, de gens du peuple.

Ce fut le grand moment par les églises wallonnes. Les pasteurs ordinaires ne suffisaient pas à la tâche; les municipalités avaient eu beau en augmenter le nombre : pour satisfaire la foule des réfugiés, il avait fallu établir des prédicateurs extraordinaires. Le dimanche, les jours de semaine, les places étaient prises d'assaut. Les services

étaient très longs : tout le monde s'en réjouissait. On ne se lassait pas de venir, on ne se lassait pas d'écouter : pour ces proscrits, le temple était tout, la religion, la langue, la patrie. Et les Français avaient si bien absorbé ces communautés, qu'à dater de ce moment on les appelle indifféremment, dans le langage courant, églises wallonnes ou églises françaises.

## II

Alors que la langue française était partout, dans le temple comme dans la rue, des écoles particulières pour les réfugiés ne parurent pas nécessaires. Je trouve seulement, dans les registres du consistoire de Rotterdam en 1686, qu'on fera instruire les enfants par des régents bien capables d'enseigner le français. Cela s'explique : à ce moment, le français était vraiment la langue, la seule langue de la plupart des églises wallonnes. Et d'ailleurs les réfugiés espéraient fermement revoir leur pays ; ils ne savaient pas de quelle manière ; mais, quand il faudrait pour cela un miracle, ils comptaient bien qu'ils rentreraient en France. Les écrits, les prophéties de Jurieu leur promettaient la délivrance. Dans cette persuasion, ils conservaient leur parler, leurs habitudes, et on m'a cité des vieillards qui, venus en Hollande à vingt ans et morts à quatre-vingts, n'ont jamais dit un mot de hollandais.

Mais les ouvriers, ceux qui devaient gagner chaque jour leur pain, avaient été forcément mêlés à la vie du pays et avaient dû se familiariser avec la langue. Les enfants, reçus dans les écoles hollandaises, avaient deux langues : le français, la langue de la maison, et le hollandais, la langue du dehors. A la première génération, cette situation avantageuse se maintint sans peine ; mais à la seconde génération, lorsque les parents, déjà familiarisés avec la langue hollandaise, se trouvèrent avoir des enfants qui leur rapportaient le hollandais de l'école, de la rue, de l'atelier, le français fut presque abandonné. Tandis qu'il restait la langue des classes éclairées, instruites, de la bourgeoisie d'origine française, tandis qu'il était pour la bourgeoisie du pays la marque de la bonne éducation et le trait distinctif de « l'honnête homme », il devenait de plus en plus étranger aux gens du peuple, descendants des émigrés de France. Et cependant, par tradition de famille, par

reconnaissance, ils prétendaient toujours se rattacher à ces églises qui avaient accueilli leurs pères à l'arrivée, qui les avaient secourus, qui leur avaient procuré du travail et du pain. Mais comment leur donner l'instruction religieuse dans les églises de langue française, quand ils entendaient à peine cette langue? Comment leur demander d'assister à un culte dont ils pouvaient à peine saisir quelques mots? La situation devenait pour le moins étrange, car des enfants baptisés dans les églises wallonnes, nés de parents parlant le français, se trouvaient, à leur majorité, incapables non seulement de le parler, mais de le comprendre; ils étaient membres de l'église par la naissance, ils ne pouvaient pas le devenir par l'adhésion personnelle.

Cet état de choses ne pouvait pas se prolonger. Dans la plupart des communautés wallonnes, fort nombreuses à cette époque, les quelques ouvriers qui en faisaient d'abord partie passèrent peu à peu à l'Église hollandaise; mais dans les grandes villes, là où la colonie française était vraiment importante, à Leyde, à La Haye, à Amsterdam, à Rotterdam, les consistoires songèrent au moyen de conserver cette fraction de la population que l'ignorance de la langue française menaçait de leur faire perdre.

Ce fut le consistoire de La Haye qui, le premier, eut l'idée d'instituer pour cela une école. Elle fut ouverte en 1739. Entretenue aux frais du consistoire et administrée par lui; destinée aux enfants dont les parents étaient soutenus par la diaconie ou qui, sans rien recevoir de celle-ci, pouvaient être rangés dans la catégorie des pauvres, elle faisait une très large part à l'enseignement du français [1]. Un peu plus tard, en 1773, le consistoire d'Amsterdam, désireux d'élever le niveau de l'instruction française des enfants des pauvres wallons, établit, avec le concours des membres de la communauté, un institut catéchétique placé sous la direction d'un pasteur : mais on s'aperçut avec les années que ces leçons, à longs intervalles, n'étaient pas suffisantes et, en 1803, on fonda deux écoles, qui comprirent ensemble dès le jour de l'ouverture 138 élèves; en 1805, une troisième école était ouverte, et les trois écoles se sont maintenues, comme celle de La Haye, jusqu'à aujourd'hui avec 288 élèves. L'école de Leyde a eu les mêmes

1. Elle compte aujourd'hui 117 élèves.

origines et a été établie vers la même époque; c'est la seule des écoles wallonnes qui ait disparu, il y a quelques années. Il nous reste maintenant à parler de celle de Rotterdam : en l'étudiant de plus près, nous ferons connaître en même temps toutes les écoles diaconiques wallonnes de Hollande, ainsi nommées parce qu'elles sont soutenues par les fonds des pauvres qu'administrent les diaconies.

## III

L'école diaconique de Rotterdam est moins ancienne que celle de La Haye, moins récente que celles d'Amsterdam. Elle date de 1778. On sera peut-être curieux de voir en quels termes est raconté son établissement. « Le 2 juillet, dit le rapport des commissaires pour l'année 1778, Geldsligter ayant été élu maître de l'école diaconique, nous le fîmes venir au consistoire, ainsi que les parents des enfants qui sont en âge de fréquenter l'école. Nous fîmes une liste exacte de ces derniers, qui étaient au nombre de 32, provenant de 14 familles. Nous leur lûmes aux uns et aux autres les instructions qui les concernent, en les exhortant à remplir leurs devoirs respectifs. Nous remîmes aussi au nouveau maître deux prières pour être lues, l'une avant chaque école, et l'autre le dimanche avant d'aller à l'église, et lui fournîmes quelques livres. Nous eûmes soin de faire arranger les bancs et les tables dans un ordre convenable, et lui recommandâmes de se pourvoir de papier, d'encre et de plumes et de préparer le tout pour le 6 de ce mois, afin de commencer son école. »

Ce sont de bien petits commencements, et il y a bien des choses dans ce récit qui sont faites pour étonner; mais on y reconnaîtra partout, à travers cette naïveté même, un véritable souci du succès de l'œuvre entreprise. Et il fallait, pour persévérer, une bonne volonté que rien n'arrête. Le 6 juillet, le pasteur Gérard se rend à l'école, fait placer, suivant l'usage, un écriteau au-dessus de la porte, et il examine les enfants. « Ils me parurent extrêmement négligés. » Il les exhorta à réparer le temps perdu; et le résultat de ses conseils, c'est que les uns manquent l'école, que la plupart des autres ne montrent pas d'application. De plus, ils sont malpropres ; certains sont « infectés de vermine » : on doit visiter les parents, les reprendre, les menacer de l'intervention des diacres; grâce

à ces démarches, les choses commencent à mieux marcher: quelques enfants se distinguent par leurs progrès, et, le 30 décembre, à l'examen de la fin de l'année, les commissaires sont émerveillés. « La propreté, la politesse et l'application de ces mêmes enfants qui, à tous les égards, excitaient nos plaintes, il n'y a que cinq mois, nous ont causé autant de joie que de surprise. » Sept des élèves ont reçu en prix un livre « où les commissaires ont placé leur nom ». Au mois de septembre, les enfants les plus appliqués avaient obtenu des récompenses pécuniaires.

Veut-on savoir maintenant le temps que duraient les classes? Le matin, en été, de 8 à 11 heures, et en hiver, de 9 heures à 11 et demie; l'après-midi de 2 à 4 heures; et le soir, en été, de 6 à 8 heures, et en hiver de 5 à 7. Quant au programme des leçons, le voici, tel qu'il est indiqué au 6 septembre 1778 : la lecture, l'écriture, l'arithmétique, le chant des psaumes, la religion. La langue française semble omise, mais nous savons, par d'autres renseignements pris çà et là, que la lecture se faisait en français et en hollandais et que la religion était enseignée avec un catéchisme français. En 1781, les commissaires se plaignent que le maître ne s'attache pas à mieux apprendre cette langue à ses élèves: « ils ne l'entendent que très imparfaitement en général, et il y en a peu qui la parlent: c'est à quoi il nous paraît qu'il faut veiller ». Et ce sera en effet la préoccupation constante de la commission de l'école. Tous les ans, elle engage le maître « à se donner relativement à cet objet toutes les peines possibles ».

Malheureusement ce premier instituteur ne répondit pas aux espérances qu'il avait fait naître, et il dut être renvoyé par le consistoire en 1785. Il fut remplacé par Rollier, lecteur de l'église wallonne à Gouda et maître d'école. On lui donne 15 florins pour ses frais de déménagement et un traitement annuel de 600 florins, le logement, 30 tonnes de tourbe pour son usage personnel et 36 autres tonnes pour l'école. Les débuts de Rollier semblent avoir été des plus heureux; des parents hollandais demandent l'admission de leurs enfants, qui leur est accordée pour autant qu'il y aura de la place; l'examen de 1786, qui a porté spécialement sur la langue française, a été des plus satisfaisants. A la même époque, une école de couture est annexée à l'établissement pour les jeunes filles les plus âgées; des dames régentes

en ont la direction et la surveillance; un maître catéchiste vient toutes les semaines donner l'instruction religieuse et préparer les enfants à suivre plus tard les leçons des pasteurs. Il y a donc déjà tout un petit personnel attaché à l'école diaconique. Le nombre des élèves s'est considérablement accru. Il était de 32 en 1778, à la fondation; maintenant, il est de 54 Wallons et 6 Hollandais, en tout 60, et la commission estime que « ce nombre est plus que suffisant pour occuper le maître ». Le consistoire partage cet avis et lui adjoint un sous-maître: aussi le rapport de 1788 est-il de tous points élogieux: « Notre jeunesse a fait cette année des progrès considérables: nous avons été en particulier surpris de la facilité avec laquelle plusieurs d'entre eux traduisent du français en hollandais et vice versâ, et cela sur le champ, principalement leur catéchisme, et nous en avons obtenu un double avantage, puisque, outre l'intelligence de la langue, ils ne récitent plus leur catéchisme en perroquets et qu'ils comprennent ce qu'on leur enseigne. »

## IV

L'école, qui avait été provisoirement installée dans la maison du maître, ne pouvait y être maintenue, à mesure que le nombre des enfants augmentait; le consistoire se décida d'abord à louer une maison, puis, désireux d'être absolument chez lui, il acheta une maison, avec le concours des fidèles qui lui offrirent de généreuses souscriptions, la fit réparer et approprier à sa nouvelle destination, et la pourvut du mobilier nécessaire. Par certains faits, on voit cependant que cette installation était assez primitive. Ainsi, un an à peine après l'ouverture, le maître se plaint que les tables ne tiennent plus, et le charpentier appelé déclare qu'elles sont pourries, irréparables, qu'il en faut faire d'autres qui coûteront 30 florins; un peu plus tard, les commissaires décident qu'ils feront mettre dans l'école, pour l'enseignement de l'arithmétique, un tableau noir qui est dans la chambre des régents; plus tard, encore, on achètera des exemples imprimés pour que le maître ne soit pas obligé de faire à la main des modèles pour tous les écoliers. C'est seulement huit ans après la fondation que nous entendons parler de *grammaire française;* jusque-là, les seuls livres dont il soit fait mention sont les psaumes, « qu'il faut

faire relier en velin », le catéchisme, le Nouveau Testament et la Bible.

Mais le grand malheur de cette école, dans cette période des origines, c'est le changement rapi de des maîtres. Rollier, dont le zèle et l'application avaient mérité tant d'éloges, se rend impossible au bout de deux ans. Heureusement il y a à côté de lui un sous-maître, Van Leeuwen, qui peut lui succéder. Sous sa direction, le nombre des élèves monte à 72 ; les progrès sont surprenants, disent les commissaires. Ce n'est plus le catéchisme, ce sont des passages de l'Ancien et du Nouveau Testament, pris au hasard, qu'on fait lire aux enfants, et ils en donnent immédiatement la traduction hollandaise. Aussi les sollicitations des parents étrangers à l'église wallonne affluent-elles : mais la commission les repousse, estimant que le maître a bien assez à faire. Et elle a bien raison, car l'année suivante, Van Leeuwen succombe à la tâche. C'est sous sa direction que nous trouvons pour la première fois une tentative d'enseignement mutuel : « un des écoliers, Van den Ende, dit le rapport, s'occupe à faire épeler les plus jeunes ».

Une autre des difficultés que rencontrent parfois les commissaires, ce sont les absences injustifiées. Le nombre des parents insouciants à cet égard est légion. Il est touchant de lire avec quelle constance les hommes chargés de la surveillance de l'école travaillent à faire cesser cet état de choses. Ici on use de promesses, là de remontrances, suivant le caractère de chacun. Mais enfin il faut en arriver aux grands moyens : les parents hollandais seront frappés d'une amende d'un sol par chaque absence de leurs enfants; les Wallons assistés perdront aussi une partie des secours que leur accorde la diaconie. Toutes ces mesures n'obtiennent pas d'abord grand succès; il y a toujours des parents indifférents, négligents, sans parler de ceux qui désirent que leurs enfants soient renvoyés pour les placer et retirer de leur travail un bénéfice, si petit soit-il. En vain les commissaires s'ingénient-ils, dans les distributions de prix qui ont lieu à la suite des vacances de juin et de décembre, à distribuer des récompenses qui attirent ou retiennent les indifférents; en vain font-ils des cadeaux d'argent, de vêtements, quelquefois même d'objets de luxe; comme ce ne sont en général pas les enfants inassidus

qui profitent de ces libéralités, elles ne les tentent guère. Et l'on voit bien que, pour porter leurs fruits, toutes ces mesures devront être longtemps prolongées et soutenues par l'action insensible des mœurs, de l'entourage et de l'élévation lente des esprits.

Cependant ces mécomptes, ces difficultés ne découragèrent pas le consistoire, et fort heureusement, car il allait enfin rencontrer un véritable maître. De Raadt avait la passion de l'enseignement, il en avait aussi le don. Il savait à la fois se faire aimer et se faire respecter. Sa fermeté eut bientôt fait disparaître toute trace de l'indiscipline qui s'était glissée dans l'école pendant qu'elle était restée sans maître. Il aimait à récompenser les enfants appliqués, et, quoiqu'il ne fût pas riche, il prenait sur son modeste traitement pour encourager ses élèves. La commission, après l'avoir vu à l'œuvre, n'hésita pas à reconnaître que « ses talents sont peut-être au-dessus du poste qu'il occupe ». Et les examens viennent tous les ans confirmer cette appréciation : « Nous avons eu lieu d'être contents, disent les commissaires en 1797, des progrès de notre jeunesse dans la langue française, l'écriture, l'arithmétique et le chant des psaumes. Presque tous les enfants dès la première classe, tant filles que garçons, ont traduit à livre ouvert du français en hollandais et fort joliment... Ce qui nous a surpris fort agréablement, ç'a été de voir que plusieurs écoliers de la première classe avaient été mis en état de nous faire des réponses satisfaisantes sur diverses questions que je leur ai faites sur les principes et les règles de la langue française. »

Avec les années, les progrès s'accentuent; ce ne sont plus maintenant des fragments de la Bible que les enfants traduisent, ce sont des thèmes apportés à l'examen par les commissaires et qui sont expliqués sur le champ. Il y a émulation parmi les élèves : les élèves de la première classe ne sont plus seuls, ceux de la seconde aussi sont capables d'entendre et d'écrire le français; la prononciation est bonne, l'orthographe surprenante, et les commissaires se demandent : Comment De Raadt parvient-il à faire comprendre et appliquer les règles de la langue française à des enfants sans éducation et dont l'esprit n'a reçu aucune culture? « Cette énigme, au premier abord insoluble, s'explique lorsqu'on sait que, pour imprimer facilement dans la mémoire des enfants les principales règles de langue, il les leur met continuellement

sous les yeux dans les exemples d'écriture, qui ont ainsi double usage; quand on sait que le maître possède parfaitement cette partie, qu'il joint à beaucoup de douceur dans le caractère une patience infatigable, qu'il aime son état, qu'il met sa gloire à s'y rendre utile. Dans l'examen qu'il institue par nos ordres, vous eussiez dit un père avec ses enfants, se mettant à leur portée, les questionnant avec aménité, tâchant de bannir leur timidité naturelle, surtout en pareille circonstance; leur inspirant de la confiance, montrant de la satisfaction à chaque bonne réponse qu'ils faisaient, applaudissant les uns, encourageant les autres. Et à mesure que cet examen s'avançait, les enfants faisaient merveille, et chacun de nous rendait en secret à De Raadt un tribut d'éloge, d'admiration et de reconnaissance. » Aussi ne se passe-t-il pas d'année que le consistoire ne vote une gratification à son maître d'école, d'abord 25 florins, ensuite et presque régulièrement 100 florins. La bonne réputation de l'établissement se répand parmi les membres de l'église, et de temps à autre des legs lui arrivent de 500, de 1000 florins, Et ces nouvelles ressources sont d'autant plus nécessaires que les dépenses augmentent, soit par l'achat de livres, soit par l'élévation des impôts, soit aussi parce que le consistoire tient à honneur que les enfants soient proprement vêtus.

La diaconie ne marchande pas ses subsides; mais la commission s'ingénie à trouver le moyen de les réduire. On a décidé d'abord que les élèves venant des familles hollandaises devraient payer une contribution de deux sous par semaine; on espère ainsi les retenir plus longtemps et les forcer d'apprendre plus complètement le français, de façon à ce qu'ils puissent devenir des membres sérieux de l'église wallonne : on a espéré aussi retirer quelque profit de l'école de couture, et cette prévision s'est en effet réalisée. Le travail que font les jeunes filles, sous la direction d'une maîtresse payée par le consistoire, a rapporté d'assez beaux bénéfices, mais on s'aperçoit que c'est aux dépens de l'instruction et surtout de la connaissance de la langue française. Quelques années de ce régime ont suffi pour mettre entre les filles et les garçons de l'école une différence énorme. Il est alors résolu que les filles ne pourront pas entrer à l'école de couture avant l'âge de quatorze à quinze ans, et qu'elles devront suivre la classe du soir pour entretenir le français qu'elles ont appris.

Toutes ces mesures, prises de concert avec De Raadt, montrent que l'on avait trouvé un instituteur digne de ce nom, et, si la réputation de l'école s'était étendue, on pouvait dire : Tant vaut le maître, tant vaut l'école.

## V

Cette période de prospérité était d'autant plus nécessaire, que l'établissement allait traverser des jours critiques. En 1808, Philippe De Raadt donna sa démission, et son successeur venait à peine d'être installé que surgirent des difficultés financières qui mirent en péril l'existence de l'école. En 1810, la Hollande fut annexée à l'empire français, et Napoléon Ier, comme don de joyeux avènement, décréta que la dette nationale hollandaise serait réduite des deux tiers : c'était la ruine pour les particuliers, et aussi pour les associations de bienfaisance qui avaient presque tous leurs revenus sur le grand-livre. La diaconie de l'église wallonne de Rotterdam se trouva plus que gênée ; ses ressources étaient absorbées par l'assistance des pauvres, que la disette publique rendait plus nombreux et plus misérables. Et c'était justement le moment où la commission de l'école diaconique aurait eu le plus besoin d'être soutenue. La maison de l'école avait dû être reconstruite ; on devait encore à l'entrepreneur 1,200 florins, et cette dette à 3 0/0 devait être amortie à raison de 200 florins par an. Ces deux cents florins, où les prendre? On négocia avec le créancier qui, la première année, consentit à attendre, à la condition que l'intérêt serait augmenté d'un demi pour cent ; mais l'année suivante, il fut intraitable et exigea le paiement de la somme qui était échue. Un ancien alors prêta 400 florins. Mais les comptes s'accumulaient, et les rapports sont navrants. On est obligé de réduire le traitement de la maîtresse de couture de 150 à 125 florins, « et quelquefois même, disent les commissaires de 1813, nous ne pouvons payer à terme le maître et la couturière, ce qui les met alors dans le plus grand embarras ». En 1811, on réclame à la diaconie l'impôt foncier pour la maison de l'école ; elle demande à en être exemptée comme institution de bienfaisance, mais sa requête est repoussée, et la commission de l'école déclare au fisc qu'elle est dans l'impuissance absolue de payer. Le découragement gagne les commissaires ; ils prévoient et ils

annoncent qu'ils devront bientôt demander la suppression de l'école, si le consistoire ne peut leur venir en aide.

Les circonstances politiques ne tardèrent pas à changer, et le consistoire, profitant de l'élan qui se manifestait partout au lendemain du rétablissement de l'indépendance nationale, adressa un appel chaleureux aux membres de la communauté en faveur de l'école. Le résultat dépassa les espérances : l'arriéré fut couvert, les dettes furent payées; une collecte extraordinaire rapporta 1,900 florins, sans compter que l'on recueillit un certain nombre de souscriptions annuelles. Pour intéresser la diaconie à la prospérité de l'école, on décida que son trésorier ferait toujours partie de la commission administrative. A partir de 1820, les ressources financières sont assurées; mais, durant cette période, l'école n'a pas été en progrès. Les changements fréquents de maîtres, l'instabilité de l'établissement, l'irrégularité dans les paiements, ont agi à la fois sur la direction et sur les élèves. Ce n'est qu'à l'installation d'un Français, nommé Mioulet, venu dans le pays à la suite de l'armée impériale, que l'école se relève et reprend son rang honorable, qu'elle a conservé depuis.

En suivant année par année les procès-verbaux, on peut constater les progrès de l'instruction populaire. Nous sommes déjà loin du jour de la fondation; le local, étroit, insuffisant, une maison quelconque, a été remplacé par une salle appropriée à sa destination; le mobilier primitif a été amélioré; nous avons des tableaux noirs, des modèles d'écriture, des livres en nombre suffisant; les chandelles fumeuses qui éclairaient à peine les classes du soir ont été remplacées par des lampes à deux becs ; surtout, on a compris qu'on ne pouvait pas exiger d'un seul maître qu'il instruisît cinquante, soixante, soixante-dix enfants. A partir de 1820, nous rencontrons à côté de l'instituteur un ou deux adjoints; on profite aussi de la faveur qui s'attache à l'enseignement mutuel pour demander aux écoliers de première classe d'apprendre l'alphabet à ceux qui entrent. La commission s'ingénie aussi à augmenter le traitement de l'instituteur sans augmenter les charges de la diaconie; Mioulet est nommé maître-catéchiste et reçoit 1 florin par semaine ; puis on lui confie les fonctions de lecteur au temple, et c'est pour lui une nouvelle source de revenus. Le nombre des élèves s'élève

jusqu'à 84; le zèle, l'activité du maître « ne laissent rien à désirer »; grands sont les succès des écoliers, et, en 1847, la commission d'instruction publique de Rotterdam signale l'école diaconique wallonne comme un des meilleurs établissements de ce genre qui existent dans la ville, « tant pour l'état matériel que pour l'excellente direction donnée à l'enseignement ». En 1849, l'instituteur a été changé; c'est M. Van Weel qui est à la tête de l'école, mais les progrès continuent à être réjouissants, et le rapport annuel de la commission d'instruction signale l'école à l'attention particulière du gouvernement de la province et du ministre de l'intérieur.

Durant toute la période de 1844 à 1862, les rapports des commissaires offrent un intérêt d'autant plus grand, qu'ils ont été présentés par M. Delprat, que ses fonctions officielles de président de la commission de l'instruction publique mettaient en état de mieux apprécier, par la comparaison, la valeur de l'établissement wallon. En 1852, le programme de l'enseignement a été étendu : il comprend, en première ligne, la langue française, le hollandais, l'arithmétique; mais nous avons en plus l'histoire sacrée et profane, et un peu d'algèbre pour les élèves des classes supérieures. L'enseignement oral se substitue de plus en plus à l'enseignement écrit; on habitue les enfants non seulement à lire et à écrire, mais encore à répondre en français; les exercices journaliers de chant en français mettent dans la mémoire des enfants des pensées et un langage qui ne s'en iront jamais. La commission, heureuse des résultats obtenus, désire augmenter le traitement de l'instituteur et se résout à demander un écolage, soit à ceux des Wallons qui ont quelques moyens, soit aux parents hollandais qui réclament l'admission de leurs enfants et qui pourront être taxés jusqu'à 15 florins par an. Il faut dire qu'on accorde très largement la gratuité ou la quasi-gratuité à tous les membres de l'église qui sont dans le besoin; mais on estime que les parents envoient d'autant plus régulièrement leurs enfants à l'école qu'ils ont fait pour cela un sacrifice.

L'instituteur Van Weel ne s'est retiré qu'en 1877; l'école a été confiée alors à l'instituteur qui la dirige encore aujourd'hui. Grâce au généreux subside fourni par la diaconie, grâce aux revenus des legs qui sont venus par intervalles s'ajouter à ceux

que nous avons signalés, grâce aussi aux ressources fournies par les écolages et qui s'élèvent à près de 500 florins, l'école a pu être entièrement réorganisée. La salle, devenue trop petite, a été agrandie, restaurée, égayée; de larges ouvertures donnent, dans les deux pièces séparées par une cloison vitrée, une lumière abondante. L'instituteur en chef habite une maison attenante, avec un petit jardin, qui est la propriété de la diaconie. Le gaz est installé dans la maison d'habitation et dans l'école, ainsi que l'eau filtrée de la ville. Le mobilier scolaire est convenable. Les cartes de géographie les plus récentes sont suspendues aux murs; des tableaux coloriés, représentant les principaux animaux, les végétaux, les corps de métier, servent aux leçons de choses pour les classes inférieures. Une bibliothèque d'une centaine de volumes, la plupart en français et empruntés en général à la Bibliothèque d'éducation et de récréation de Hetzel, aux Bibliothèques des merveilles et des familles de Hachette, est mise à la disposition des élèves des divisions supérieures.

On voit que l'outillage est bon. Quant au personnel, il se compose d'un instituteur en chef, de deux maîtres adjoints, d'une maîtresse adjointe et d'une élève-maîtresse. Le nombre des élèves varie de 100 à 110, partagés en huit divisions. Les enfants entrent ordinairement à l'âge de six ans, et doivent rester, pour suivre le cours tout entier, jusqu'à l'âge de quatorze ans. Les matières enseignées sont : la lecture, l'écriture, le calcul, le hollandais, l'histoire nationale, la géographie, les éléments de la géométrie et du dessin, et pour les filles, les ouvrages de main. Le programme de l'école porte en première ligne l'étude du français, qui est sa raison d'être particulière. Lorsque les enfants arrivent, ils ne savent, sauf de très rares exceptions, pas un mot de français. Dès qu'ils commencent à écrire, on leur fait écrire sur leur ardoise des mots hollandais avec la traduction francaise en regard. A partir de la seconde classe, ils lisent en français, chaque jour, le matin et l'après-midi, ils sont exercés dans cette langue, et, à mesure qu'ils avancent, ils y consacrent plus de temps. La direction et la surveillance sont exercées par une commission de cinq membres que le consistoire renouvelle chaque année. C'est cette commission qui vote le budget et qui règle l'emploi du temps. Les traitements ont été singulièrement accrus, puisqu'ils sont maintenant,

pour l'ensemble des maîtres, de 3,400 florins[1] environ; si l'on ajoute les frais d'éclairage, de chauffage, de livres, de loyer, d'impôt, on peut bien compter une dépense de 4,400 à 4,500 florins. Il est vrai que la nouvelle loi sur l'instruction primaire, qui alloue des subsides de l'État aux écoles libres en proportion de leurs élèves, allègera de 7 à 800 florins les charges du budget.

## VI

Il y a maintenant un peu plus d'un siècle que l'école diaconique wallonne existe, et, quand on ne regarderait qu'à l'extérieur, à la tenue, à la mise des enfants que l'on nous dépeint autrefois et de ceux que nous voyons aujourd'hui, il y a un changement des plus marqués et des plus réjouissants. On peut entrer, n'importe quel jour, dans cette école : les enfants sont propres ; s'il y a des habits vieux, rapiécés, il n'y en a pas de déchirés. Mettons que cette amélioration vient des parents; mais il ne faut pas oublier que les parents ont passé à leur tour par cette école. Le sentiment de l'ordre, de la propreté, de la décence, le respect de soi-même communiqué à une centaine de familles à chaque génération vaut bien quelques sacrifices d'argent.

On a aussi distribué l'instruction à des centaines d'enfants qui en auraient été privés. Cette histoire nous a montré que les parents, en dépit des sollicitations et même des menaces, n'étaient pas toujours disposés à envoyer leurs enfants à l'école. Sous le moindre prétexte, sans prétexte, ils leur faisaient manquer la classe; ils les retiraient avant l'âge. S'ils avaient dû payer, s'imposer pour cela le plus léger sacrifice, n'auraient-ils pas mieux aimé les laisser dans la rue? L'école diaconique a donc fourni les moyens de s'instruire à toute une série de générations et, sous ce rapport encore, elle n'a pas été inutile.

Mais qu'a-t-elle été comme école française? car c'est là le point essentiel. Ce serait évidemment exagérer que de prétendre que tous les enfants qui en sont sortis ont parlé ou même compris le français. Il y avait là, comme partout, des élèves inintelligents, bornés, paresseux, inassidus; ceux-là n'ont rien appris, ni fran-

1. Le florin hollandais vaut 2 fr. 10.

çais, ni hollandais : ce sont des non-valeurs dont il ne faut pas parler. Mais les écoliers sérieux et attentifs n'ont pas suivi en vain cet enseignement. Vous rencontrez ici, parmi les Wallons, des gens du peuple, hommes, femmes, de cinquante, soixante ans; bien entendu, leur langue, c'est le hollandais. Parlez-leur en français, aussitôt ils vous répondront dans la même langue et souvent avec une facilité, une pureté d'accent étonnante. Où ont-ils appris? A l'école wallonne. C'est de là aussi que sont sortis beaucoup d'employés de bureau chargés de la correspondance française, quelques instituteurs, des gouvernantes. Somme toute, on peut affirmer que, dans le passé, l'école a utilement servi la cause du français et qu'elle a par ce moyen élevé la condition sociale de bien des gens.

Voilà pour le passé. Mais aujourd'hui cette école est-elle vraiment une école française? Pas autant que le voudrait la commission, cela est certain. Celle-ci, sous ce rapport, ne cesse de stimuler les maîtres, tout en ayant le sentiment qu'on se heurte à de grands obstacles et qu'il est difficile de bien apprendre une langue étrangère à des enfants qui doivent tout attendre de l'école et de l'instituteur. Néanmoins les résultats ne sont pas à dédaigner. Sauf de rares exceptions, tous les élèves de la première classe peuvent traduire à livre ouvert. En 1889, nous avions envoyé dans la section de l'*Alliance française*, à l'Exposition universelle, des devoirs de français qui n'avaient pas été corrigés; ceux qui auront parcouru ces cahiers auront pu se convaincre que ce n'était point trop mal. Le jury en a jugé ainsi, puisqu'il a décerné aux écoles wallonnes de Hollande une médaille d'or. Et non seulement ces enfants de treize à quatorze ans traduisent, écrivent en français, mettent correctement l'orthographe ; mais un certain nombre parlent assez facilement. Il m'est plus d'une fois arrivé de prendre un de ces enfants au sortir de l'école, de l'accompagner dans la rue, de lui poser des questions sur tout ce que nous voyions, et il ne restait pas à court. Un fait particulier et tout récent, car il date du mois d'avril dernier, montrera plus clairement ce que l'école a pu faire. Au dernier examen, l'instituteur venait de poser sur le tableau noir quatre problèmes pour les quatre élèves — quatre garçons — qui allaient quitter la classe pour entrer dans un bureau, dans une fabrique de pianos, ou à l'école des arts et métiers.

Je leur dis : « Si vous voulez faire vos problèmes en hollandais, je suis capable de suivre vos opérations et votre raisonnement; si vous voulez les faire en français, naturellement je le préfère de beaucoup. » Et, à mon grand étonnement, le premier que j'envoie au tableau commence à raisonner son problème, à faire ses opérations en français, et cela sans trop de peine et sans incorrections. Les autres, piqués au jeu, font comme le premier et s'en tirent avec le même succès. Notez que l'arithmétique est enseignée en hollandais, que la manière de compter est toute différente, et l'on conviendra que cet exercice absolument improvisé, imprévu au programme, est la meilleure preuve des connaissances sérieuses des enfants en français. L'*Alliance française*, qui est tenue au courant des travaux de l'école diaconique wallonne, a bien voulu l'encourager en accordant chaque année des livres de prix aux élèves les plus méritants. La commission de l'école diaconique a été heureuse de ce témoignage de sympathie pour ses efforts dans une œuvre souvent pénible, ingrate, mais non point stérile. Chassés de la patrie, il y deux siècles, les Français ne lui gardent point rancune : ayant perdu l'air et le sol natal, ils veulent, dans l'expression du sentiment religieux, dans la prière, conserver aux petits-fils des proscrits la langue de leurs pères, et voilà pourquoi s'élève, dans la « Lange Torrenstraat », la maison qui porte en grosses lettres sur la façade : *École diaconique wallonne*.

Louis Bresson,
*Pasteur de l'église wallonne de Rotterdam.*

# LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

## D'APRÈS HERBART

(6e article.)

---

### XIII *(suite)*

*(Lettres 31 et 32.)*

En abordant la sphère de l'*imagination* et de la *croyance*, nous n'avons pas pour cela quitté celle de la mémoire. Car, d'une part, le calcul nous a montré que même les représentations qui montent librement ont une grande analogie avec celles qui se reproduisent d'après les objets donnés. D'autre part, quelque aventureuses que puissent être les conceptions formées par l'imagination, ce qu'elles offrent de neuf est toujours fait de vieux morceaux, et chacun de ces morceaux contient une foule de représentations partielles de plus en plus petites qui se trouvent encore, ou peu s'en faut, emboîtées comme autrefois. L'estampille de la mémoire est donc ici bien visible.

Mais pourquoi mettons-nous la croyance en compagnie de l'imagination? On se l'expliquera si l'on considère celle-ci sous sa forme primitive, c'est-à-dire chez l'enfant ou dans la mythologie. A la vérité, quand on forge consciemment une fiction, comme le romancier, on n'y croit pas, dès le début au moins : « il faut mentir longtemps avant de croire à ses propres mensonges »; mais dans son mode originel l'imagination aboutit d'elle-même à la croyance, lorsque l'expérience ne s'y oppose pas. Nous avons vu que, quand des représentations montent librement ensemble, et que cette montée collective se répète un nombre de fois suffisant, le produit final prend un caractère de *nécessité :* il paraît s'imposer à la manière des représentations qui viennent de l'expérience; c'est comme si on le voyait, comme si on le touchait; on le tient pour réel; bref, on y croit. Ainsi en est-il, chez un peuple, d'un mythe dont le développement est fini et le cercle fermé : il ne comporte plus que quelques embellissements. — Quant aux enfants, l'enseignement religieux qu'on leur donne a précisément cette fin de régler les croyances qui viennent de l'imagination, et

il nous est, à tout âge, d'autant plus nécessaire que nous sommes plus enclins à former et à objectiver spontanément quelque idole pour nous en faire un dieu. Déjà chez les petits enfants, ce rôle de l'imagination est visible. Qu'on les écoute seulement : ils semblent, dans leur babil, se laisser emporter en dehors du petit monde de leur expérience. Ce qu'ils imaginent ainsi les fait même rire ou pleurer; ils sont les artisans de leurs plaisirs et de leurs peines. C'est que l'irritabilité de l'organisme intervient, et mainte affection dès lors se creuse un lit. Ici est le point exact où l'individualité relative au corps engendre et détermine celle de l'esprit.

Toutefois les premiers produits de l'imagination ne restent pas longtemps des objets de croyance. L'expérience, dans une constitution saine, les expulse bientôt, et de nouvelles croyances viennent prendre leur place. Déjà l'enfant de dix ans rit en rappelant la crédulité qu'il montrait quand il était petit. Il ne se doute pas que, dans le cours de la vie, il recommencera bien des fois encore « à devenir plus grand », et à se figurer qu'il n'est plus si naïf. Assez souvent, d'ailleurs, la couche ancienne subsiste sous la couche nouvelle, et celle-ci sert d'assise à une autre couche encore : ainsi se prépare « un sol volcanique dont les convulsions sont destinées à tout jeter à bas pêle-mêle ». Le danger de l'imagination diminue quand le jeune garçon, ayant déjà passé l'âge de l'enfance, se dit à lui-même, en se laissant aller aux images de la fantaisie, que c'est un jeu; et que, d'un autre côté et en revanche, il a conscience de s'occuper sérieusement lorsqu'il fait sur les choses, par curiosité de s'instruire, des expériences dont il observe les résultats.

Nous touchons ici au rapport extrêmement important de l'*action intérieure* et de l'*action extérieure*. Il y a une influence réciproque de l'une sur l'autre; mais chacune a son rôle spécial. Par l'action intérieure, qui est le fait de l'imagination, l'homme se crée à lui-même, de son propre fond, sa personnalité spirituelle. Par l'action extérieure, il commence à reconnaître qu'il est susceptible de recevoir des leçons et qu'il en a besoin. Le trait d'union de ces deux espèces d'actions, c'est l'*attention*, que nous aurons plus loin à étudier.

Revenons d'abord à la considération des limites que comporte chaque individu et des causes qui les expliquent.

La plupart des hommes ne croient que ce qu'on leur dit avec force ou ce qu'on leur fait toucher du doigt. Pourquoi? C'est, va-t-on dire, qu'ils n'ont pas d'imagination. Mais chaque homme, en vérité, a son cercle de représentations qui montent librement, et dont la montée, au surplus, se répète autant de fois qu'il le faut pour donner au tout une forme bien définie, c'est-à-dire cette figure même à laquelle l'imagination se rapporte. On ne peut donc absolument dire d'aucun de nous qu'il n'a pas d'imagination. Chacun de nous a la sienne qui, assurément, varie selon sa profession : autre est l'imagination du marchand, autre celle du pâtre ou du soldat. Mais cette différence, qui vient de celle des occupations, n'explique pas les divers degrés de l'imagination, et ne nous apprend pas pourquoi il y en a plus chez les uns, moins chez les autres.

Qu'il existe même, en général, des représentations montant librement, c'est ce qui n'est pas évident de soi. La plupart des bêtes paraissent, pour l'ordinaire, déterminées par leurs états corporels, et il semble qu'elles se représentent rarement quelque autre chose que ce qui est enfermé dans le cercle de leurs appétits et de leurs affections du moment. Le sauvage qui, paresseux, se repose et ne fait plus rien dès qu'il est repu, n'en diffère pas beaucoup. Et chez l'homme civilisé, mais égoïste, quelles autres représentations obtiennent un libre mouvement, que celles qui concernent son étroit intérêt? Voilà d'où ses pensées reçoivent leur forme; voilà où siège cette tyrannie qui prétend ne laisser nulle place auprès d'elle aux arts « inutiles ».

Mais veut-on là-dessus, des observations *pédagogiques?* « Qu'on regarde surtout les enfants, dans les premières années, alors que la domination d'un égoïsme déterminé n'a pu encore s'organiser chez eux. C'est l'âge aussi où ils ne savent aucunement dissimuler; leurs paroles et leurs actes sont l'expression immédiate de leur imagination. Les maîtres qui ont à les enseigner plus tard, si on leur communiquait des observations impartiales et exactes, portant sur cette première période, verraient plus vite et plus sûrement ce qu'ils peuvent attendre du tour d'esprit et de l'activité de leurs élèves. Mais il en est tout autrement : le maître qu'on charge d'enseigner un adolescent, en est très longtemps réduit à observer s'il s'assimile bien ou mal ce que l'enseignement lui

présente de neuf; et il s'écoule des années avant que, dans le cercle de l'*instruction*, des représentations montant librement deviennent visibles. En général, et pendant longtemps, même ce qui a été bien appris a besoin d'être évoqué dans la conscience de l'élève par les livres et les questions : aussi est-il à la maison tout autre qu'à l'école. »

Qu'on veuille bien se reporter à la précédente lettre. Quand l'état mental n'est pas caractérisé par la domination de quelques représentations prépondérantes, quand il a aussi peu d'analogie que possible avec l'exercice de la mémoire, quand « la liberté et l'égalité trouvent place parmi les représentations », nous apparaît-il qu'aucune d'elles doive son réveil à d'autres? Point du tout. Elles viennent à la façon de *masses*. C'est seulement à la fin, lorsqu'elles se sont déjà élevées à un haut degré dans la conscience, qu'elles admettent une *forme*. Eh bien, qu'une pression étrangère (obstacle physiologique, autorité du maître, influence sociale, peu importe) empêche le développement ultime de ces représentations qui montaient en masse, qu'arrive-t-il? Naturellement leur formation avorte : « Plus on impose ou seulement plus on propose à l'homme une forme étrangère, moins il devient lui-même. Ne nous ne le dissimulons pas : plus il est donné de temps à l'école, plus il en est retiré à l'imagination. Plus est grande la part du modèle, moins il y a de production originale. » Et l'on vient se plaindre ensuite que les produits de cet enseignement offrent le caractère d'une uniformité et d'une banalité ennuyeuses!

« L'école a chez moi moins de place que certains ne s'y attendaient. Pourquoi? C'est que je voudrais laisser autant que possible aux hommes leur propre façon de voir. Le beau malheur, si quelque pensée leur venait du dedans! En vérité, non, je n'aime pas cet enseignement qui fait obstacle aux libres représentations plutôt qu'il ne les excite. »

## XIV

*(Lettre 33.)*

Il est temps d'aborder le problème de l'*attention*, et par là d'entrer plus profondément dans la psychologie. Négligeant ici les formes inférieures de l'attention, qui sont moins importantes pour l'éducateur pratique, on considérera seulement celle que l'on peut appeler

*aperceptive*. C'est une combinaison de l'imagination qui agit du dedans, et des sens qui y joignent les impressions du dehors. Il s'ensuit deux espèces de représentations qui agissent et réagissent les unes sur les autres : celles-ci qui montent librement, celles-là qui sont destinées à s'abaisser jusqu'à leur plein arrêt. L'aperception est cause que l'on remarque l'objet donné qui autrement se serait de soi-même laissé oublier. Exemple : l'écolier fait preuve de cette attention aperceptive, quand son esprit va au-devant de l'enseignement qu'on lui apportait. Les questions qu'il vous pose trahissent chez lui l'exercice de l'imagination, le mouvement de représentations qui montent librement. Seulement, cette liberté n'a pas une longue carrière, et s'arrête à mi-chemin. Les idées qui avaient commencé de se produire en lui, l'élève ne les achève pas lui-même; il laisse au maître le soin de les corriger et de les élargir. — Dira-t-on que les questions qu'il pose ainsi doivent être attribuées, non à l'*imagination*, mais à la *pensée?* Ce serait méconnaître que les produits de l'imagination peuvent prendre la forme de concepts et de jugements; et n'est-ce pas pourtant le cas des inventions de la poésie?

Mais quelles sont bien ces représentations que l'on doit considérer comme montant librement? — Supposons (hypothèse irréalisable en cette vie terrestre) que nos représentations agissent et réagissent les unes sur les autres, sans que viennent s'immiscer dans leurs opérations, soit les impressions faites sur les sens par les choses extérieures, soit les affections auxquelles notre assiette corporelle sert de point d'attache, bref, un agent étranger quel qu'il soit : en une telle âme, si parfaitement isolée, toutes les représentations qui s'y trouveraient se mettraient par degré en équilibre entre elles; elles se mesureraient, pour ainsi dire, mutuellement, et les plus fortes de toutes, avec le cortège des liaisons qui en dépendraient, feraient valoir leur suprématie. Mais, en fait, dans notre vie actuelle, les choses ne se passent pas de la sorte. Le pli que notre corps a pris et les objets extérieurs qui nous environnent, nous déterminent et nous limitent si bien, à chaque moment, que de grandes masses et de grandes classes de représentations ne peuvent, par suite, jusqu'à nouvel ordre, monter librement. En conséquence, il leur est impossible d'exercer la pression qui, sans cela, résulterait de leur énergie. Les représen-

tations, au contraire, qui ne subissent actuellement aucun arrêt général, peuvent alors se mettre en mouvement. — La plupart d'entre elles, au surplus, n'atteignent qu'un maximum très bas, étant vite arrêtées; mais leur action collective n'est pas sans influer sur le corps, qu'elles laissent encore mieux disposé pour elles qu'il ne l'était. Une autre sorte d'arrêt provient aussi de ce qui se passe dans les différents objets dont se compose notre entourage : ce que nous entendons, ce que nous voyons, est susceptible d'exercer une pression momentanément défavorable à des représentations qui étaient sur le point de monter. Cet arrêt toutefois n'est que partiel et provisoire. Bientôt les représentations ainsi arrêtées reprennent leur cours et s'elèvent dans la conscience avec le cortège et dans le rythme qui leur sont acquis.

Tel est l'arrière-plan du tableau. Le tableau même reste à esquisser.

Remarquons d'abord combien est relatif le concept des représentations qui montent librement. L'énergie qu'il faut présupposer comme condition de leur liberté n'est pas leur énergie absolue : ce qui la mesure, c'est un rapport déterminé à chaque moment par l'entourage et par l'état du corps. Ces deux causes empêchent l'influence d'un très grand nombre d'autres représentations, et ne laissent de jeu qu'à celles-ci ou à celles-là. Par exemple, vous voulez travailler au salon et vous ne pouvez; il vous faut le quitter et vous installer dans votre cabinet d'étude, pour vous livrer à ce travail avec succès. « Il y a notoirement des personnes à qui la robe de chambre et la pipe viennent en aide dans leurs méditations scientifiques...; un de mes élèves qui, pendant les vacances, avait à s'exercer sur des équations du troisième degré, avouait au retour que cela lui était possible près de moi, mais non à la maison paternelle. »

Il faut maintenant, pour expliquer l'attention aperceptive, présupposer la présence de l'objet qui doit être remarqué. Le remarquer, qu'est-ce au juste? Comme nous ne parlons pas de l'attention originelle, c'est-à-dire de la possibilité que notre représentation *s'accroisse indépendamment de l'aperception*, le mot *remarquer* nous sert à caractériser cette activité du dedans par laquelle l'objet qui s'offre à nous est saisi de préférence aux autres qui s'offrent en même temps : l'appréhension de cet objet obtient

donc plus de force et plus de durée ; il est considéré précisément comme tel, et non comme tel autre ; et peut-être, par une conséquence assez naturelle, sinon inévitable, est-il finalement loué ou blâmé. Si, tandis qu'on le regarde ainsi, il se met à changer, à se mouvoir, toutes ses déviations sont perçues avec une singulière exactitude. Et on ne le compare pas seulement avec lui-même: on le rapporte à d'autres objets semblables, antérieurement perçus. Ajoutons que l'opération réussit d'autant mieux que l'objet a été au préalable annoncé ou décrit : l'attente alors prépare la voie. — Tout cela ne montre-t-il pas que c'est une reproduction d'anciennes représentations semblables qui est ici en jeu ?

Mais il ne s'agit pas simplement de cette reproduction qui se règle sur le donné, et qui d'abord se fait proportionnellement au carré ou, plus souvent encore, au cube du temps. C'est quelque chose, sans doute, que d'obtenir des élèves, pendant une leçon, une attention de ce genre; mais l'étincelle n'en jaillit pas, où leur esprit pourrait s'allumer.

Non : l'attention, pour être pénétrante, veut des représentations *qui montent librement* : voilà le point. Mais, demandera-t-on peut-être, ces représentations qui doivent monter librement, attendent le moment d'être reproduites? — réponse : qu'on se rappelle le seuil mécanique déjà mentionné. Mainte représentation, toute prête à monter, ne monte pas cependant, parce que les représentations qui occupent déjà la conscience, et dont il serait possible que chacune, prise à part, manquât de consistance, se développent en une trop longue file : de là le refoulement de celle qui allait s'élever; la file actuelle lui ôte son action. Mais que l'objet dont la représentation était prête à se produire librement soit de nouveau donné : alors commence le procès de l'attention aperceptive. La représentation peut-être déjà évoquée en partie dans la conscience par une attente préalable, se dégage complètement, en s'unissant avec ce qui lui ressemble dans le donné; elle refoule, par contre, avec force, ce qui ne lui ressemble pas. « *Le refoulement d'autres intuitions qui s'offraient en même temps et avec autant de force, est la caractéristique de l'attention aperceptive.* » C'est ce qui fait que l'on enlève, que l'on affranchit, que l'on isole de sa sphère, de la société dont il était le membre, l'objet auquel on se rend attentif.

Par là s'explique que l'on perçoit si exactement les moindres changements, les moindres mouvements ou déviations, qui peuvent affecter cet objet. C'est qu'alors la représentation reproduite lutte avec celle qui provient du donné, c'est-à-dire de la forme changeante que nous percevons actuellement.

Prenons garde cependant que l'attention aperceptive est limitée dans cette mesure qu'elle prend des objets de l'expérience. « L'homme ambitieux et vain à la fois, que sa grandeur enivre, ne voit pas les signes du danger prochain. L'écrivain qui répond aux critiques, montre assez souvent combien il s'entend à repêcher quelques mots d'éloge dans des comptes-rendus défavorables. Nos élèves saisissent les plus petits signes d'approbation, tandis que le blâme effleure à peine leurs oreilles. Dans leurs fils les parents voient des génies ; pour les défauts de ces mêmes fils, ils sont aveugles. On voyait dans l'antiquité les statues des dieux faire des signes de l'œil et remuer la tête. Toutes ces illusions, l'attention aperceptive se les permet, afin de pouvoir observer complètement une seule et même face des choses. » Mais il y a d'autres cas, tout différents, où ce qui peut nous choquer, loin de passer inaperçu comme dans les exemples précédents, prend au contraire un relief singulier. « L'homme susceptible ne supporte pas le moindre doute sur sa valeur; le grammairien se récrie, dès qu'une expression sort de l'usage commun; l'hypocondriaque, au milieu de ses amis, entend toutes sortes de voix qui le raillent et l'injurient. » Eh bien, quelle différence y a-t-il, dans l'aperception, entre ces deux espèces de cas? Ce qui est certain, c'est que la représentation aperceptive n'était pas simple : de la manière dont elle était composée, et de la façon dont les fusions s'étaient opérées pour les composer ainsi, dépend tout l'événement, et son caractère spécial.

L'observation des choses, en effet, ne requiert pas seulement la simple reproduction, mais la *formation de la voûte*[1], concept qu'il nous faut reprendre, pour le préciser encore s'il se peut.— Une voûte *uniforme* se prêterait mal, dans la grande majorité des cas, à l'attention aperceptive. Mais nous avons mathématiquement établi que des représentations qui montent librement

1. Lettre 17.

tendent, par suite de leur fusion, à prendre une structure déterminée. Que maintenant une rencontre ait lieu entre cette forme intérieurement produite, et une autre qui en soit indépendante, telle que celle qui résulte d'une perception actuelle des sens : du rapport de ces deux formes dépend ce qui arrive. Car si la forme intérieure est prédominante, l'observation est unilatérale, défectueuse, ou aboutit à l'illusion. Mais des exercices variés vous ont-ils, au préalable, appris à façonner une chose de diverses manières, à l'ajuster comme ceci ou comme cela? Une disposition intérieure s'ensuit, qui du dedans vient se mettre au service de l'intuition et des sens. L'objet extérieur est alors perçu avec son caractère propre, perçu précisément tel qu'il est, et gravé dans l'esprit.

Pour cela une observation *multilatérale* est nécessaire, c'est-à-dire qu'une aperception étant finie, une autre doit commencer, qui parte des autres points de l'objet. C'est ainsi que le petit garçon tourne et retourne en tous sens l'objet qui est nouveau pour lui, expérimente sa mobilité, etc. Il y a donc eu précédemment dans son esprit une formation de files par suite de laquelle se trouve jointe en lui à l'idée d'*endroit* celle d'*envers*, à l'idée de *surface* celle de *profondeur*, à l'idée de position *fixe* celle de *mouvements* possibles, et tout cela, il le présuppose dans ce qu'il manie présentement. En usant comme il fait de ses mains et de ses sens, il se comporte, au fond, de la même manière que le chimiste qui, pour éprouver un corps nouveau, le soumet successivement à tous les réactifs dont l'énergie lui est connue. — En ces différents cas, la forme de l'aperception est la même : il n'y a de différence que dans les *masses* des représentations aperceptives.

Quand l'obstacle physiologique s'oppose aux aperceptions, des cas qui se rapprochent de l'imbécillité se manifestent. N'allons pas cependant prendre pour un imbécile l'enfant qui n'est que timide, ni pour un incapable celui qui n'est qu'un ignorant. Pourquoi, chez l'enfant timide, les aperceptions qu'on attendait ne se produisent-elles pas? c'est qu'il voit des visages nouveaux et que cette nouvelle compagnie le gêne; mais une fois qu'il s'y est orienté, il devient capable d'aperceptions. Quant à l'ignorant, il acquiert cette capacité, dès qu'il se met à apprendre convenablement.

## XV

*(Lettres 34 et 35.)*

Sommes-nous sur le point de reconnaître psychologiquement l'état dans lequel les élèves et les maîtres se trouvent d'ordinaire, et « l'orientation qu'il faudrait parmi les différences qui s'y manifestent »?

D'un côté, nous voyons, chez les enfants, l'attention aperceptive jointe (et c'est là une liaison naturelle) à l'activité extérieure. Quand ils courent, qu'ils sautent, qu'ils jouent à cache-cache, qu'ils font de la gymnastique, la pénétration mutuelle de l'action extérieure et du dessein intérieur est chez eux visible. A la vérité, il est désirable que la relation de ces deux facteurs soit telle que chacun laisse à l'autre un certain jeu; et il n'en va guère ainsi de nos élèves. Ici « l'œuvre et l'ouvrier se limitent réciproquement ». Telle occupation ayant réussi à tel d'entre eux, vous le voyez s'y enfermer et s'y emprisonner, et voulez-vous entreprendre quelque étude avec ce jeune homme qui n'a en tête que la chasse, ou ce petit garçon qui ne rêve que bateleurs ou que séance d'escamotage, vous y perdrez vos peines.

D'un autre côté, nos écoliers peuvent nous montrer une remarquable mémoire, et qui les fait briller. En quoi consiste t-elle? Répondra-t-on qu'il s'agit encore ici d'une attention aperceptive et de représentations qui montent librement? Ce serait supposer que les élèves possèdent déjà des notions suffisamment mûres, et c'est ce qui n'est pas. Puis, il est rare, en somme, de les voir nous prévenir par leurs questions; et comment le pourraient-ils du reste quand nous leur apprenons les langues étrangères, les faits historiques, les dates, et même les formules mathématiques? Ce dernier cas donne lieu à une illusion. L'élève auquel je démontre aujourd'hui un nouveau théorème, me comprend si bien que l'on pourrait croire qu'il a aperçu l'objet en vertu de représentations qui montaient librement. Mais au bout d'une semaine, à peine sait-il de quoi il s'agissait. Autre chose est donc de se mémorer une leçon, autre chose d'avoir des aperceptions. Cette seconde espèce d'opération troublerait plutôt la première. Quand on lit un à un les mots d'un livre, pour apprendre un passage par cœur, le pro-

blème est d'emboîter chacun d'eux dans de nouvelles liaisons, et qui soient assez solides pour se reproduire plus tard, le cas échéant, sans altération. Mais cet emboîtement des anciennes représentations dans de nouveaux rapports veut du temps, et l'ordinaire mobilité des hommes n'en accorde guère. Si l'attention volontaire (dont il n'a pas encore été question) n'intervient, les représentations évoquées par les mots restent également faibles, et la conscience ressemble « à une plaine sur laquelle pousse une petite herbe : il ne doit pas y avoir dans le voisinage de hautes montagnes ni de profonds torrents ». Non seulement la poussée des représentations libres et personnelles est nuisible à l'action de se mémorer un objet, mais le mieux est qu'il soit indifférent, ou traité comme tel. Les sentiments qu'il exciterait ne permettraient pas de le bien apprendre.

Qu'il puisse y avoir, dans cette sorte de mémoire, une coopération de l'organisme, on sera porté à l'admettre, si l'on se rappelle ceux qui ont paru en être doués à un degré merveilleux et dont la « virtuosité » en ce genre est devenue célèbre. Il est permis de croire, sans partager l'absurdité matérialiste, que, puisqu'un état déterminé du cerveau ou des nerfs répond incontestablement à chaque poussée des représentations, la coopération de l'organisme sert à fixer cet état. A la place même où un pareil travail s'est accompli et a fixé la modification organique, les représentations qui, prises en elles-mêmes, ne se reproduisent que faiblement, sont aptes à se maintenir plus longtemps et à se fondre en de plus longues files que ne l'aurait comporté, par l'action de ses seuls ressorts, le mécanisme psychique. Inversement, un obstacle à la reproduction tel qu'une excitation du système vasculaire, peut compromettre irrémédiablement la capacité de se mémorer les objets.

Cette capacité n'ayant aucun rapport constant et évident avec nos autres aptitudes spirituelles, il faut que le pédagogue, et ce doit être l'un de ses premiers soins, l'observe dans chaque individu : Quelle longueur de file un enfant donné peut-il apprendre par cœur? Combien de temps y met-il? Au bout de combien de temps a-t-il oublié? Voilà l'enquête qu'il convient de faire. Par là, cependant, on ne détermine en aucune façon la sphère *totale* de la mémoire. Il serait fâcheux qu'apprendre ses leçons fût pour

l'enfant la seule manière d'apprendre : l'expérience, l'entourage social, l'exercice, l'intérêt, doivent contribuer largement à son instruction. Quand les objets n'éveillent pas l'intérêt qui leur appartient, l'érudition qu'on y attache est sans esprit et sans goût. Et pourtant l'éclat de ce savoir « mémoré » ne laisse pas d'éblouir toujours les gens.

Si maintenant nous prenons une vue d'ensemble de ce qui précède, voici comment il a été procédé : nous avons d'abord séparé les représentations qui montent librement de celles dont la reproduction a pour point de départ le seuil statique. Puis, dans chacun des deux cas, nous avons supposé qu'un objet était donné. Nous avons alors trouvé : dans le premier cas, l'attention aperceptive avec une double forme, et la plupart du temps avec une action extérieure qui s'y joint; dans le second cas, la mémoration. Enfin, dans le premier cas, nous avons rencontré l'imagination et la croyance.

A la lumière de ces principes, que l'on considère en regard l'une de l'autre la vie et l'école chez nos jeunes élèves : les différences respectives de leur naturel deviendront visibles. Assurément, ceux qui sont sains et alertes vont sans répugnance à l'école; toutefois ils sont plus aimables au dehors; du moins chacun d'eux l'est-il dans la sphère de son attention aperceptive et de l'activité extérieure qui en dépend. Chacun saisit et façonne telle matière : jouer à la balle, jouer au soldat, chasser, monter à cheval, etc., autant d'exercices qui animent nos adolescents. Ils imiteraient même volontiers l'ouvrier dans son travail, si ce labeur n'était trop long et ne demandait trop de ponctualité. En somme, chacun a son cercle d'attention et d'activité : cercle souvent étroit, et d'une exiguïté qui est destinée à se faire péniblement sentir. — Mais voilà l'heure de la classe qui sonne; et il faut maintenant étudier. Deux espèces d'écoliers tranchent ici sur la foule et se distinguent l'une de l'autre : les uns savent apprendre vite leurs leçons; les autres savent trouver de quoi nourrir en eux l'imagination et la foi. Heureux le rare élève chez qui ces deux dons différents se trouvent réunis!

Mais où est dans tout cela la *réflexion?* où est le *sentiment* ? où est même l'*attention volontaire*? Si ces points ont été négligés dans les précédentes études, c'est qu'ils se rapportent à un âge plus

mûr. Nous n'avions en vue que des bourgeons encore verts, encore extrêmement soumis aux influences extérieures. L'éducateur ne doit pas oublier cette différence. Il est incapable d'exercer une action bienfaisante et secourable, s'il ne considère pas avec la plus grande sollicitude les degrés inférieurs de l'éducation.

Au surplus, il est une question capitale dont l'importance peut être dès à présent reconnue: qu'est-ce que les écoles peuvent bien produire, et quels fruits est-il permis d'en espérer, si l'on ne distingue pas les diverses natures qui s'y trouvent? Nous n'avons pas et jamais, sans doute, nous n'aurons de méthode *universelle* de pédagogie. Nos études psychologiques nous ont montré au contraire combien, et de combien de façons, d'insurmontables obstacles font échouer le programme des maîtres, fût-il en soi satisfaisant: d'où la nécessité d'examiner la différence des natures et de faire reposer sur ce fondement toute l'activité pratique de l'éducateur.

Il s'en faut que la division des études et leur graduation se fasse dans les gymnases d'après les principes psychologiques précédemment reconnus, d'après la diversité que présentent l'imagination, l'attention aperceptive, etc. La somme de notions que l'élève y apprend peut-elle nous garantir qu'il possède une activité personnelle?...

C'est ici, à quelques mots près, que s'arrête la *Psychologie appliquée à l'éducation* de Herbart. Le reste manque; Herbart n'a pas été plus loin. Est-ce parce que, appelé à Göttingen (en 1833), il dut quitter l'école qu'il dirigeait à Königsberg, l'école où il appliquait et vérifiait ses principes, bref le centre spécial d'expériences dans lequel s'enracinait sa pédagogie? Est-ce pour d'autres raisons? Il nous importe assez peu. Au début de son œuvre *(lettre 1)*, Herbart, traçant le plan de la pédagogie psychologique, l'avait divisée] en trois parties comprenant, la première : les diverses dispositions par lesquelles se mesurent l'espèce et le degré d'éducabilité des enfants; — la seconde: les moyens à prendre vis-à-vis de certains élèves idéalement déterminés, livres, appareils, encouragements, punitions, etc.; — la troisième enfin : les établissements scolaires. Les deux dernières parties font complètement défaut, et la première elle-même, la plus importante, n'est pas terminée : on n'a pas abordé, — Herbart lui-même en fait la

remarque, — la *réflexion,* ni le *sentiment,* ni la *volonté,* c'est-à-dire la partie supérieure de la psychologie et de la pédagogie. Telle qu'elle est cependant, cette pédagogie psychologique de Herbart, dont nous espérons n'avoir rien omis d'essentiel, et que nous avons essayé soit de traduire, soit d'*adapter,* nous paraît offrir une doctrine et une méthode assez bien définies pour qu'il soit possible d'apprécier l'esprit général et la portée de l'œuvre. Qu'est-ce donc qui s'en dégage? De toutes ces formules et de toute cette construction laborieuse, de tout ce mélange où l'observation et le raisonnement, où les équations savantes et les vérités vulgaires semblent assez étrangement s'associer, quelles utiles leçons peut-on retirer? A une si longue série de chapitres, et si bien faits pour mettre à l'épreuve non seulement la « patience mathématique » que nous demande Herbart, mais quelques autres formes de la patience, on nous permettra d'en joindre un dernier (au risque de continuer l'épreuve), afin de répondre aux précédentes questions et de conclure.

*(La fin au prochain numéro.)* H. Dereux.

---

# A PROPOS DES BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES

Nous avions reproduit dans notre numéro de décembre dernier (p. 571) quelques passages d'une circulaire adressée par M. l'inspecteur d'académie de la Lozère aux instituteurs de son département, et contenant des conseils sur le choix des livres à placer dans les bibliothèques pédagogiques. A ce sujet, nous avons reçu deux lettres, l'une de M. Louis Caïre, inspecteur primaire à La Mure (Isère), l'autre de M. Bréville, inspecteur primaire à Loudéac (Côtes-du-Nord). Nous extrayons de ces deux lettres les passages principaux.

M. Caïre nous écrit :

Il est malheureusement trop vrai que les instituteurs ne tirent pas tout le profit désirable des bibliothèques pédagogiques.

D'accord avec l'auteur du passage que vous avez inséré dans la *Revue* de décembre 1890, nous estimons que les ouvrages ne se renouvellent pas assez, et qu'il faudrait un peu plus de variété dans le choix à proposer aux instituteurs; mais il est une autre cause, non moins importante, qui nuit au grand développement de ces bibliothèques : nous voulons parler des difficultés qui se présentent pour les échanges ou les prêts des volumes et des journaux d'enseignement entre les maîtres d'un même canton.

Si l'administration des postes accordait la faveur demandée depuis longtemps, si les livres circulaient *en franchise*, le personnel enseignant n'hésiterait plus à s'imposer des cotisations régulières, et les bibliothèques s'enrichiraient ainsi, tous les ans, des meilleures publications recommandées par la presse pédagogique et l'administration.

Et alors une large part pourrait être faite aux *historiens*, aux *moralistes*, aux *poètes*. Mais encore faudrait-il assurer d'abord partout ce « fonds » de traités pédagogiques auquel songe avec beaucoup de raison M. l'inspecteur d'académie de la Lozère.

Nous ignorons si ce « fonds » indispensable existe déjà partout ; mais ici, malgré le crédit affecté annuellement, par le Conseil général, à l'œuvre des bibliothèques cantonales, nous n'avons pas encore un « fonds » suffisant de traités d'éducation.

Nous nous estimons très heureux lorsque nous pouvons doter chaque bibliothèque pédagogique des ouvrages les plus remarquables signalés dans le courant de l'année par la *Revue*.

Pour ne citer que quelques auteurs, nous dirons simplement que ce « fonds » en quelque sorte obligatoire ne nous paraîtrait pas suffisant, s'il ne comprenait pas tout ce qu'ont écrit de meilleur MM. Gréard, Buisson, Compayré, Vessiot, Anthoine, Carré, etc., et Mmes Pape-Carpantier et Kergomard; les traités de morale et de psychologie de MM. Marion, Janet, Steeg, Ludovic Carrau; les ouvrages divers, mais se rapportant, indirectement tout au moins, à l'éducation, de MM. Lavisse, Bréal, Bersot, Pécaut, Legouvé; des études critiques, avec des extraits choisis, de Montaigne, Fénelon, Mme de Maintenon, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, sans omettre les traductions des pages les plus remarquables de Locke, Spencer, Horace Mann, etc.

Nous voudrions trouver encore dans les bibliothèques pédagogiques la plupart des fascicules publiés par le Musée pédagogique; enfin, avec ce « fonds » se rapportant à l'éducation en général, nous voudrions aussi la collection des livres classiques, destinés aux élèves, admis par la commission départementale. Les éditeurs, sur ce point, donneraient entièrement satisfaction aux instituteurs bibliothécaires, sans augmenter les dépenses du personnel.

Après cela, nous choisirions des ouvrages propres à compléter l'instruction proprement dite; nous chercherions à acquérir des traités d'économie domestique et d'économie politique; des traités de sciences appliquées à l'agriculture et à l'industrie; nous prendrions des abonnements à des revues scientifiques et littéraires; enfin, nous n'aurions garde d'omettre l'art sous toutes les formes, sauf à nous contenter d'abord des *Simples entretiens*, de M. E. Pécaut.

Nous estimons que le sentiment du beau n'est pas assez cultivé dans nos divers établissements d'enseignement primaire: c'est une lacune à combler dans notre système d'éducation.

La poésie étant une des plus délicates manifestations du beau, nous applaudissons de grand cœur au vœu exprimé par M. l'inspecteur d'académie de la Lozère, à savoir que, sur dix volumes à acquérir, il faudrait choisir deux œuvres de poètes; car, en effet, « rien n'est plus propre que la poésie à *élever* un homme ».

Victor Hugo aurait la place d'honneur dans la collection *(Le Livre des mères, les Enfants, les Châtiments)*. Et pour les autres poètes contemporains, — sauf: *Fais ce que dois* (Coppée); *le Livre des petits, Miette et Noré* (Jean Aicard); *Poésies de l'école et du foyer* (E. Manuel); *Mireille* (F. Mistral), — nous nous contenterions des Morceaux choisis par MM. Lebaigue, Merlet, Marcou [1].

En histoire, si nous exceptons les sept volumes illustrés de Henri Martin, que nous nous efforçons de propager partout, nous préférerions aussi, avec M. l'inspecteur d'académie de la Lozère, des biographies des vies des hommes illustres, et plus particulièrement de ceux qui

1. Nous souhaitons que ces auteurs fassent des emprunts au beau poème de M. Vacquerie, *Futura*. — L. C.

sont la gloire et l'orgueil du département ou de la province où se trouvent les bibliothèques pédagogiques : c'est à ce point de vue que nous nous placerions encore pour faire un choix d'ouvrages scientifiques ou géographiques : nous ne voudrions pas que les instituteurs fussent plus ignorants des hommes et des choses de leur propre pays que des étrangers, que des touristes : nous n'hésiterions pas, le cas échéant, à recommander les « Guides » et les travaux topographiques qui se publient un peu partout.

Et les moralistes? Et les romanciers? Nous ne les avons pas oubliés. Les premiers — à ne prendre le terme que dans son sens le plus étroit — sont en bien petit nombre, et nous craignons fort qu'ils ne soient pas goûtés de nos maîtres avant l'âge mûr : pour les intéresser à cette étude du cœur humain, nous commencerions par acquérir l'œuvre exquise, sur cette matière, de Prévost-Paradol[1].

Quant aux romans, nous ne prendrions guère que ceux qui ont un caractère réellement littéraire et moral ou qui mettent en scène des membres de l'enseignement, tels que : *Le Roman d'un brave homme* (About); *Raymonde* (Theuriet); *Le Petit Chose* (Daudet); *Geneviève* (Mme de Pressensé), et surtout les *Deux Frères*, d'Erckmann-Chatrian.

*Educatives*, dans toute l'acception la plus élevée de ce terme : voilà le caractère que doivent conserver nos bibliothèques pédagogiques. La première place appartient donc aux auteurs qui ont eux-mêmes conscience et souci de l'éducation nationale. Nous donnerions bien volontiers la seconde aux poètes.

Voici les observations de M. Bréville :

En ce qui touche à la composition de la bibliothèque pédagogique, je partage l'avis de M. l'inspecteur d'académie de la Lozère : lorsqu'elle renferme dix ou douze bons ouvrages de pédagogie — dont le nombre peut s'accroître au fur et à mesure des nouvelles publications de valeur — je crois que c'est largement suffisant pour justifier son nom et suffire aux besoins pédagogiques du personnel primaire enseignant du canton. En effet, un instituteur qui aime sa profession, qui veut ne pas s'abandonner à la routine, se fait une obligation de posséder un bon manuel de pédagogie qu'il lit et relit souvent, dont il fait, si je puis dire ainsi, son bréviaire. De plus, afin de se tenir au courant des idées nouvelles, des progrès qui se réalisent chaque jour dans l'enseignement, il s'abonne à un journal pédagogique ; c'est seulement par exception, par exemple au moment de la préparation du certificat d'aptitude pédagogique ou lorsqu'il doit rédiger un devoir de conférence, qu'il consulte les auteurs de la bibliothèque cantonale.

Aux livres de pédagogie pure, M. l'inspecteur de la Lozère demande qu'on ajoute — et ici encore je suis de son avis — des ouvrages d'une

---

1. *Etudes sur les moralistes français.*

lecture plus attachante : livres d'histoire, de morale, de poésie, de bons romans, etc.

Eh bien! je connais des bibliothèques ainsi composées qui n'ont cependant guère de lecteurs. Pourquoi? Voici la vérité : La plupart de nos instituteurs n'ont pas assez le goût de la lecture; ils éprouvent une sorte de répulsion, notamment, pour les ouvrages de pédagogie.

Cela s'explique assez, du reste, par deux raisons principales :

1° Quand on a bien fatigué en classe, quand on a fait de la pédagogie pratique toute une journée, on ressent le besoin de changer d'occupation;

2° La plupart des ouvrages de pédagogie sont trop arides; ils devraient être écrits dans un style plus simple, plus clair, facile à comprendre sans grand effort d'attention, de réflexion; le ton dogmatique ne convient pas; le roman pédagogique (peut-être plus facile à concevoir qu'à écrire) ferait mieux l'affaire. Voilà pour la pédagogie. Quant aux autres ouvrages, il les faut instructifs, sans doute, mais intéressants.

Mais croire que bien composer une bibliothèque pédagogique est une condition à elle seule suffisante pour lui attirer des lecteurs, est une erreur : il faut encore trouver le moyen d'inspirer aux maîtres le goût des lectures saines et utiles. C'est là l'important, le point capital. Quels sont les moyens qu'il conviendrait d'employer pour atteindre ce résultat si désirable? En existe-t-il d'efficaces? Si oui, un lecteur de la *Revue* qui les divulguerait rendrait un réel service aux instituteurs et par suite à l'instruction populaire.

Nous ajouterons, à notre tour, que la *Revue pédagogique* reste ouverte à ceux qui penseront avoir encore un mot utile à dire sur la question.

---

# LA SÉRICICULTURE EN FRANCE

Tout le monde sait que la soie est produite par les chenilles de certains papillons, qui, arrivées à l'état ultime de leur accroissement, filent un cocon dans lequel elles trouvent un abri pour subir tranquillement leurs dernières métamorphoses. En France, le papillon dont on élève les chenilles est le *Sericaria mori (Bombyx mori)* ou Bombyx du mûrier, ainsi appelé parce que sa chenille se nourrit des feuilles du mûrier (mûrier blanc, mûrier noir, mûrier multicaule). Les œufs pondus par le papillon portent le nom de *graines*; ils se vendent à l'once [1] aux éducateurs. Ceux-ci en obtiennent les chenilles dites *vers à soie*.

Le *Bombyx mori* n'est point originaire de France. Tout porte à croire que la Chine est sa première patrie, mais on ne saurait dire exactement à quelle époque et comment il a été introduit dans notre pays. Ce qui paraît certain, c'est qu'on ouvrait la soie en Provence bien avant qu'on y élevât des vers à soie. La matière première était alors empruntée à la Chine, à l'Inde, au Levant, à l'Italie, et c'est probablement de ces diverses contrées, mais plus spécialement de Chine et d'Italie, qu'ont été importés chez nous les premiers œufs. Quoi qu'il en soit, dès le douzième siècle la fabrication des tissus de soie était certainement en honneur dans nos provinces du Midi, tandis qu'on ne trouve pas de traces de l'éducation des vers à soie en Provence avant la fin du treizième siècle; mais dès le quatorzième la soie de Provence était déjà un objet de commerce. Au quinzième siècle de réels progrès se manifestent, et on constate que la culture du mûrier et l'éducation des vers à soie se sont étendues dans le Languedoc, le Dauphiné et la Touraine. Henri IV fit de grands efforts pour développer la sériciculture; « il voulait, dit M. Nathalis Rondot dans son savant ouvrage *l'Art de la soie*, qu'on répandît dans les campagnes, non seulement des plants de mûrier et des graines de vers à soie, mais aussi des instructions pour guider les paysans dans cette entreprise, nouvelle pour le plus grand nombre d'entre eux. Les entrepreneurs Jean-Baptiste Le Tellier, « marchant de soye », et Nicolas Chevallier, les écrivirent et les publièrent, « pour estre distribuez aux habitans des paroisses, suivant le contract sur ce faict avec Sa Majesté ». Malgré tous ces efforts, les progrès furent lents, mais continus. Sous Louis XIV la récolte de cocons ne dépassait pas encore 200,000 livres.

Mais à maintes reprises des encouragements vinrent de haut à la sériciculture. Louis XVIII, Charles X et Louis-Philippe s'intéressèrent successivement à la création, à l'entretien et au développement de

1. L'once varie suivant les pays et a sensiblement varié avec le temps, dans les limites de 22 à 35 grammes. Actuellement, l'once est en moyenne de 25 grammes.

plantations de mûriers à Neuilly et à Villiers, ainsi qu'à l'organisation de magnaneries modèles dans ces deux localités. Finalement, l'industrie séricicole, secondée d'autre part par le climat, par le sol propre à la culture des mûriers, favorisée aussi par une longue habitude des meilleures méthodes d'élevage, parvint à une telle prospérité qu'en 1850 la production française s'éleva à plus de 25 millions de kilogrammes de cocons qui, à 4 francs le kilogramme, représentaient plus de 100 millions de francs. Cette soie était sans rivale pour la beauté; elle avait les qualités les plus recherchées et était propre à fabriquer les plus riches étoffes. Mais bientôt survint une véritable catastrophe. Une terrible maladie, la *pébrine*, affligea les magnaneries. On désigne sous le nom de pébrine une affection parasitaire et héréditaire caractérisée par de microscopiques corpuscules (*Nosema bombycis*) du groupe des bactéries, qui envahissent les chenilles, les papillons, les œufs, et sont la cause de la mort ou du dépérissement des sujets en éducation Puis vinrent la *flacherie*, produite par le *Streptococcus bombycis*, la *muscardine*, due à un champignon, le *Botrytis bassiana*, qui ajoutèrent au mal déjà si grand.

En fin de compte, la production des cocons tomba bientôt (1855) à 10 millions de kilogrammes et plus bas encore (en 1865 à 5 ou 6 millions seulement). Le découragement s'empara alors des sériciculteurs. Beaucoup abandonnèrent définitivement leurs éducations, et l'on estime à plus de cent mille les mûriers qui, devenus inutiles, furent arrachés en quelques années. Cependant, une source aussi vive de richesses ne pouvait être tarie sans retour; tant de soins poursuivis pendant des siècles ne pouvaient aboutir à la perte définitive d'une branche si intéressante de l'agriculture. Il devait bien y avoir quelque remède à ces maladies funestes. Un savant français, Guérin-Méneville, avait découvert dès 1849 la nature corpusculaire de la pébrine; un savant italien, E. Cornaglia, l'étudia de plus près, et M. Pasteur, enfin, par une série de travaux marqués au coin de son génie, établit définitivement la méthode à suivre pour éviter le fatal parasite. Le remède proposé n'a d'ailleurs point l'allure cabalistique. Il s'agit de choisir la graine avec soin en s'aidant du microscope pour la sélection, de ne permettre la reproduction qu'entre individus manifestement sains, de faire des grainages cellulaires, c'est-à-dire d'isoler les individus au moment de la ponte pour assurer l'intégrité des œufs. Ajoutons qu'il faut au cours de l'éducation entourer les chenilles de précautions hygiéniques minutieuses, aérer largement les magnaneries, fournir une nourriture choisie.

Ce n'est pas sans quelques résistances cependant qu'on obtint l'application de cette méthode. Toutefois, bien conseillés par la station de sériciculture de Montpellier, poussés par la chambre syndicale des filateurs et des mouliniers des régions de Valence et d'Aubenas, les éducateurs se reprirent à espérer. On s'efforça de reconstituer les vieilles et bonnes races françaises à cocons jaunes, on chercha par les croisements, par l'importation d'œufs de provenance italienne ou japonaise, les moyens d'obtenir des variétés rustiques capables de résister aux intempéries et aux maladies. L'application intelligente de tous ces soins a porté ses fruits. Les sériciculteurs sont encore peu nombreux relativement, car on n'en compte que 142,000, alors qu'il y en avait 297,000 en 1848, mais ils sont parvenus à

obtenir de leurs élèves un tel rendement, qu'on peut avoir le plus grand espoir dans le relèvement de la production totale. Qu'il nous suffise de dire en effet que le rendement, qui n'atteignait que 18 à 19 kilog. de cocons pour une once de graines, arrive à égaler en moyenne 45 à 55 kilog., et l'on a des raisons de croire que l'amélioration des procédés et le choix des races est susceptible de porter ce rendement à 70 kilog. par once de graine.

Les choses en étaient là, quand survint à la fin de l'année 1890 la question du renouvellement des traités de commerce et que commencèrent les travaux de la commission chargée d'élaborer un nouveau tarif des douanes. Les sériciculteurs s'émurent. En présence des difficultés contre lesquelles ils luttent depuis de longues années, en considération surtout du bas prix des cocons, tombé de 6 fr. 35 le kilog. en 1868 à 3 fr. 57 en 1890, ils crurent voir dans l'établissement de droits frappant à leur entrée en France les produits étrangers un moyen efficace de protection. Nous n'avons pas à examiner ici le bien fondé de cette opinion. Nous devons noter seulement que M. le ministre du commerce a préféré s'en tenir aux procédés qui avaient si bien réussi au cours du développement de l'industrie séricicole. Il propose, en conséquence, d'encourager la sériciculture par tous les moyens dont il dispose : création de pépinières de mûriers, de stations d'expériences et de démonstration dans les principaux départements où l'éducation des vers à soie est susceptible de prospérer. Il voudrait enfin, et c'est ici que ses vœux nous touchent de plus près, que les écoles normales fissent des cours, que les instituteurs et institutrices fussent mis en mesure de propager les meilleures méthodes. On planterait des mûriers dans les jardins des écoles ou dans leur voisinage ; on distribuerait des graines aux maîtres et le produit leur en serait abandonné à titre d'encouragement. De toutes ces mesures beaucoup sont excellentes. Les centres d'expérience et de démonstration ont fait leurs preuves en agriculture. De même qu'on tend pour le blé à augmenter le rendement, il faut tendre pour la soie à faire donner à la chenille la plus grande quantité possible de soie. Les races de papillons que nous possédons en garantissent la qualité. Or ces progrès ne s'obtiendront pas sans de multiples essais que peuvent seuls entreprendre des laboratoires organisés spécialement dans ce but. Il faut arriver à établir d'une façon précise quelle est la qualité et la quantité de nourriture qui convient à telle espèce déterminée ponr obtenir les cocons les plus riches en soie. C'est là en réalité qu'est le remède à la crise actuelle, l'accroissement du rendement devant un jour atténuer les effets de l'abaissement du prix de la soie.

Dr H. BEAUREGARD

---

# CAUSERIE SCIENTIFIQUE

## L'ASTRONOMIE DE L'INVISIBLE

Depuis longtemps les astronomes ont pensé qu'au milieu des astres qui brillent sur la voûte du ciel, doivent exister des corps obscurs, restes d'anciennes étoiles éteintes, qui ne peuvent nous renvoyer que la lumière des étoiles voisines, trop faible dès lors pour être perceptible à nos instruments les plus puissants. Arago admettait l'existence de ces corps, et il s'en servait pour expliquer comment l'immense multitude des étoiles ne couvre pas le ciel entier d'une couche continue de lumière. Cette existence peut-elle être démontrée? La mécanique céleste a répondu depuis cinquante ans à cette question; tout obscurs qu'ils sont, ces corps invisibles n'en sont pas moins de la matière, capable d'attirer la matière; ils peuvent et ils doivent exercer sur les astres visibles les plus voisins des actions qui se traduiront par des perturbations dans la marche de ceux-ci. L'existence de telles perturbations, inexplicables par l'influence des astres que nous voyons, démontrera la présence de ces corps invisibles, permettra d'en déterminer la position, la masse, le mouvement, aussi sûrement que si nous les suivions avec nos lunettes. L'astronomie de l'invisible n'est, pour ainsi parler, pas plus difficile que celle des astres observables. Le géomètre, dans son cabinet de travail, n'a pas besoin de voir les astres pour en calculer la marche. Le Verrier l'a prouvé en découvrant Neptune par le calcul, Bessel en démontrant l'existence du compagnon de Sirius. Tous deux ont vu l'astre inconnu, comme Christophe Colomb voyait l'Amérique des rivages de l'Espagne, et, avec la même foi, ils ont osé assigner la place où devait les voir l'œil émerveillé de l'astronome.

Je laisse de côté la découverte de Neptune malgré son importance, parce que l'histoire en a souvent été écrite, même dans les Traités élémentaires d'astronomie; cet astre se rattache moins directement d'ailleurs à mon sujet, puisqu'il avait déjà été vu dans le ciel, avant que Le Verrier lui imposât son caractère de

planète. Le compagnon de Sirius est bien, au contraire, un de ces corps obscurs, que la lunette n'aurait probablement jamais découvert, si le calcul n'en avait d'abord démontré l'existence et assigné la position.

Toutes les étoiles, que les anciens croyaient fixées à la voûte du ciel, sont en réalité des astres errants, obéissant aux impulsions qu'ils ont reçues à l'origine et aux actions qu'ils exercent les uns sur les autres. Toutes sont en mouvement, et décrivent dans l'espace des orbites immenses, dont on n'a pu saisir, depuis deux cents ans que l'on fait des observations exactes, que des parties extrêmement petites, qui se confondent par conséquent avec des lignes droites. Les déplacements des étoiles, ou ce qu'on appelle leurs mouvements propres, sont donc en général rectilignes et se font avec une vitesse uniforme. Mais s'il arrive que les centres d'attraction soient très rapprochés, alors les étoiles voisines tournent les unes autour des autres, ou plus exactement, autour de leur centre de gravité commun, dans des orbites beaucoup plus resserrées. Les corps de ces systèmes, étoiles doubles ou multiples, sont ordinairement brillants par eux-mêmes, et W. Herschel nous a appris à les suivre dans leur mouvement orbital. Si l'on suppose l'une des deux étoiles immobile, l'autre décrira autour de la première une ellipse suivant les lois de Kepler, première indication de l'universalité de l'attraction newtonienne; et aux distances auxquelles sont ces étoiles l'une de l'autre pour que nous puissions les voir distinctes, la durée de révolution sera comparable à celle des planètes les plus éloignées du soleil et se comptera par dizaines et par centaines d'années. En même temps, l'ensemble des deux corps sera entraîné dans le mouvement général dont je parlais tout à l'heure, à la façon du soleil qui marche dans l'espace en emportant avec lui son cortège de planètes.

Mais deux autres cas peuvent se présenter. Ou bien l'une des composantes du système ne sera plus une étoile, ce sera une planète, une étoile éteinte, un corps invisible ou presque invisible. Ou bien les deux composantes du couple sont tellement voisines l'une de l'autre que les plus puissantes lunettes ne peuvent les séparer. Le problème qui se pose alors est bien du domaine de l'astronomie de l'invisible. Sous sa première forme, il a été résolu par Bessel

en 1844; sous la seconde, il n'a été résolu que l'année dernière, et c'est un pas immense que vient de faire l'astronomie dans un domaine qui semblait lui être à jamais interdit.

La comparaison des positions de Sirius et de Procyon, à des époques assez distantes, avait montré que les mouvements propres de ces deux étoiles ne se conforment pas à la loi générale : ils ne sont pas rectilignes, ils ne sont pas uniformes. Il existe donc dans leur voisinage un centre d'attraction qui, superposant son action à celles des centres très éloignés, fait décrire à Sirius et à Procyon une orbite de courte période, en même temps que ces étoiles sont entraînées sur des orbites immenses qu'elles parcourent d'un mouvement sensiblement uniforme. Auprès de Sirius, auprès de Procyon, la lunette n'avait fait voir encore aucune étoile qui pût être centre d'attraction. Pourtant ce centre existe, et, tout invisible qu'il soit, Bessel l'aperçoit par la puissance de l'analyse; il en assigne la position par rapport à l'étoile, la distance, la durée de révolution, cinquante ans pour Sirius, la masse relative, avec autant de certitude que s'il le voyait au bout de sa lunette. Parmi les astronomes, personne ne mettait en doute l'existence du compagnon de Sirius, et pourtant personne ne l'avait vu, lorsqu'en 1861, un opticien américain, Alvan Clarke, aperçut un petit astre auprès de l'étoile, dans la position précise indiquée par la théorie. Est-ce une étoile, est-ce une planète? S'il est seul à produire les perturbations de Sirius, sa masse est à peu près la la moitié de celle de cette brillante étoile, et cependant son éclat n'est que la 10,000$^{e}$ partie de celui de l'étoile. Il est donc très plausible de regarder ce corps comme une planète que nous ne voyons que par la lumière qu'elle emprunte à son soleil Sirius.

Pendant longtemps, cette planète a été la seule dont on ait pu constater l'existence auprès d'une étoile autre que notre propre soleil. Car le compagnon de Procyon n'a pas encore été aperçu. Une autre méthode d'observation va maintenant nous en révéler d'autres, en nous prouvant l'existence de couples d'astres tellement resserrés que le télescope sera toujours impuissant à les séparer. Cette méthode, c'est l'analyse spectrale.

Lorsqu'on fait passer à travers un prisme de verre la lumière du soleil, d'une étoile, d'une source terrestre, arc électrique, métal en combustion, etc., cette lumière est étalée en une image

coloriée de diverses nuances, dans laquelle ses éléments sont séparés et analysés. La composition de ce spectre peut donc nous renseigner sur la nature de la source de lumière elle-même, et les expériences des physiciens et des chimistes nous ont appris à y reconnaître et l'état physique de cette source et sa composition chimique. Des lignes brillantes décèlent un gaz ou une vapeur à l'état d'incandescence; des lignes noires sur un fond coloré une source plus complexe, formée d'un noyau brillant enveloppé d'une atmosphère moins chaude. Et dans les deux cas, le nombre et la position relative des lignes noires ou brillantes sont caractéristiques de la nature chimique des gaz ou vapeurs qui forment la source de lumière elle-même ou son enveloppe. C'est grâce à l'analyse spectrale que nous connaissons la constitution du soleil et des étoiles, des comètes, des atmosphères des planètes, et qu'a pu être formulée cette grande loi de l'identité de matière de tous les astres, qui est le complément, et en même temps la confirmation de la loi de la gravitation universelle.

Mais ce n'est pas tout. Il est des mouvements que la lunette est impuissante à nous révéler : ce sont ceux qui entraînent un astre dans la direction même du rayon visuel. L'astre se rapproche ou s'éloigne de nous, la direction dans laquelle nous le voyons ne change pas. Une seule particularité résultant de ce mouvement pourrait nous le révéler : en se rapprochant de nous, la source de lumière augmente d'éclat. Mais un pareil changement, très sensible pour les astres les plus voisins de nous, les planètes, les comètes, peut-il être perceptible pour les étoiles, et au bout de quel temps, aux distances énormes où elles sont situées? Un calcul facile montre qu'il faudrait à l'étoile la plus voisine, marchant à la vitesse de 200 kilomètres par seconde, plus de trois cents ans pour que son éclat augmentât d'un dixième de sa grandeur, c'est-à-dire de la plus petite différence que notre œil puisse estimer. Or, pendant ce temps, que de causes ont pu intervenir pour modifier bien davantage son éclat primitif! Il n'y a donc rien à espérer de l'observation directe pour la perception d'un mouvement des étoiles qui les rapprocherait ou les éloignerait de nous. L'analyse spectrale au contraire peut nous l'apprendre, et nous dire même quelle est la vitesse de ce mouvement.

Un corps lumineux, comme une étoile, n'est autre chose pour le

physicien qu'un centre de vibration, dont les impulsions périodiques se transmettent à l'éther environnant et parviennent ainsi jusqu'à notre œil, exactement comme les vibrations d'un corps sonore se propagent à travers l'air pour apporter à l'oreille la sensation du son. C'est donc en interrogeant les phénomènes acoustiques, plus facilement accessibles à l'expérience, et étendant prudemment ensuite à la lumière ce que nous aurons trouvé pour le son, qu'il nous sera aisé de concevoir l'influence que peut avoir sur les qualités de la lumière un mouvement de translation du corps qui l'émet.

Aussi longtemps que le corps sonore est immobile, les vibrations qu'il imprime à l'air viennent frapper notre oreille à des intervalles réguliers, rigoureusement égaux à la durée même des vibrations de la source ; et c'est le nombre de ces vibrations en une seconde qui détermine la hauteur du son, plus aigu quand ce nombre est plus grand, plus grave quand ce nombre est moindre. Mais si le centre d'où émanent les ondes sonores se rapproche de nous avec une vitesse comparable à celle du son, pendant l'intervalle de deux impulsions sa distance aura diminué ; la seconde impulsion ayant moins de chemin à faire que n'en a eu la première nous arrive après celle-ci à un intervalle moindre que celui qui a séparé les époques de leur production. Nous percevons plus de vibrations dans le même temps, le son monte à l'aigu. Il baisse au contraire si le corps sonore s'éloigne.

L'expérience peut se faire et a été réalisée en plaçant sur un train de chemin de fer un tuyau d'orgue donnant un son puissant et parfaitement soutenu. L'auditeur placé le long de la voie entend, pendant l'approche du train, un son plus aigu que le son réel ; celui-ci baisse subitement au moment du passage du convoi, et tombe au-dessous du son normal pendant que le train s'éloigne.

Ainsi le sens de la variation du ton nous indique le sens de la marche du corps sonore par rapport à nous, et la grandeur de cette variation peut servir à calculer la vitesse du déplacement relatif.

Des phénomènes tout semblables doivent affecter la lumière qui nous vient d'une source animée d'un mouvement dont la vitesse est comparable à celle de la lumière elle-même. Les ondes nous arrivent plus pressées pendant le rapprochement de la source,

plus écartées pendant que celle-ci s'éloigne. La couleur, qui est le *ton* de la lumière, monte, dans l'échelle du spectre, du rouge vers le violet, ou descend du violet vers le rouge. Si donc une étoile d'une couleur simple, jaune par exemple, marchait d'abord vers nous pour s'en éloigner ensuite, nous verrions sa nuance s'altérer pendant le mouvement; elle monterait du côté du vert pendant le rapprochement de la source, deviendrait jaune pur au moment où le mouvement change de sens, et tendrait ensuite vers l'orangé.

Mais les phénomènes ne sont jamais aussi simples, et il nous faut nous en féliciter, puisque, dans le cas dont je viens de parler, vu notre ignorance de la couleur vraie de l'étoile, le changement de sens du mouvement est nécessaire pour nous avertir de l'existence du mouvement lui-même.

La lumière d'une étoile comprend une infinité de couleurs correspondant à des nombres de vibrations variables entre deux limites, celui du rouge le plus sombre et celui du violet extrême. De plus, en deçà et au delà de ces limites, l'étoile nous envoie encore des vibrations plus lentes qui produisent seulement la sensation de chaleur, et des vibrations plus rapides qui, non perceptibles pour l'œil, possèdent par excellence la propriété d'impressionner les plaques photographiques. Si l'échelle de ces vibrations est complète depuis la plus lente jusqu'à la plus rapide, quel effet produira sur notre œil un rapprochement très rapide de l'étoile? Évidemment aucun, car toutes les vibrations montant à la fois dans l'ordre du spectre complet, le spectre lumineux perdra par un bout des vibrations qui deviendront invisibles, mais il gagnera par l'autre des vibrations d'abord invisibles qui leviendront lumière rouge. Le spectre considéré dans son ensemble n'aura pas changé. C'est pourquoi l'emploi d'un prisme achromatique dans les expériences sur la réfraction de la lumière des étoiles n'a rien donné à Arago ni à ceux qui, après lui, ont essayé le même mode d'investigation.

Mais il n'en sera plus de même si vous considérez isolément chaque partie du spectre. Il existe, en effet, dans le spectre des étoiles, comme dans celui de la lumière solaire, des lignes noires très fines et très nombreuses, qui démontrent des hiatus dans l'échelle des vibrations. Si chaque couleur monte et se modifie par le mouvement de la source, il en sera de même des sépara-

tions des couleurs, ou des raies noires qui sillonnent les diverses régions du spectre. Et alors nous trouverons dans le vert les raies qui, pour une source immobile, se trouvent dans le jaune, dans le bleu les lignes du vert et ainsi de suite. La physionomie du spectre parsemé de ses raies aura donc changé. Et si, par l'aspect, par l'arrangement spécial des lignes qui constituent un de ces groupes si caractéristiques dans les spectres de certains métaux, du sodium, du magnésium par exemple, nous pouvons reconnaître l'existence de ce groupe dans le spectre d'une étoile, il nous suffira de savoir si, dans ce dernier spectre, ce groupe se trouve ou non dans la même nuance que dans le spectre de la source immobile, il suffira de mesurer sa réfrangibilité, pour reconnaître si l'étoile est ou non en mouvement par rapport à nous, et quel est le sens et la grandeur de ce mouvement.

Ces déductions, énoncées pour la première fois par M. Fizeau en 1848, n'ont que la valeur d'un raisonnement fondé sur l'analogie du son et de la lumière. Nous ne pouvons les accepter que sous bénéfice d'inventaire. Or il est dans le ciel des astres qui nous fournissent des sources de lumière se rapprochant de nous ou s'en éloignant avec des vitesses que nous pouvons calculer à chaque instant. Tel est le Soleil : en vertu de sa rotation, le bord oriental de cet astre se rapproche de nous, tandis que le bord occidental s'en éloigne; telles sont les planètes et les comètes. Pour tous ces corps, il a été possible de constater un déplacement des lignes de leur spectre, dont le sens et la grandeur sont en parfait accord avec la loi posée par M. Fizeau.

Je m'attache particulièrement au Soleil et à l'effet produit sur la lumière de ses deux bords par sa rotation, parce que la méthode nouvelle d'observation s'en déduit immédiatement. Si, sur la fente d'un spectroscope, nous faisons tomber, par un artifice du réflexions faciles à imaginer, un faisceau de lumière venant de centre du disque, un deuxième faisceau venant du bord oriental, et un troisième venant du bord occidental, nous obtiendrons trois spectres superposés. Dans le premier, les raies noires occuperont leurs positions normales, car la source de lumière ne se rapproche ni ne s'éloigne de nous; elle se meut perpendiculairement à la ligne qui va de notre œil au centre du Soleil. Mais, dans les deux autres, ces raies seront déplacées, vers le violt,

dans le spectre du bord oriental qui se rapproche de nous, vers le rouge dans le spectre de l'autre bord qui s'éloigne. La vitesse du déplacement des deux sources n'est pas bien grande sans doute, deux kilomètres par seconde dans un sens, et deux kilomètres dans l'autre. Mais la méthode d'observation est tellement sensible que la différence, 4 kilomètres, de ces deux vitesses suffira, avec une dispersion convenable, pour séparer les raies de ces deux spectres l'une de l'autre, et même des raies du spectre central. Chacune des lignes noires du spectre résultant deviendra une ligne triple. Les composantes de ce triplet se rapprocheront si la dispersion diminue, ou si par impossible la rotation du soleil devient plus lente, et on verra seulement toutes les lignes élargies. C'est l'application de ces faits, faciles à vérifier sur le Soleil, qui va nous faire voir dans les étoiles des phénomènes absolument invisibles pour nos lunettes.

Une étoile est un soleil, mais situé à une telle distance que les rayons du centre et des bords nous arrivent confondus et parallèles; et cependant chacun d'eux porte en soi le caractère dû au mouvement du point d'où il émane. Si l'étoile tourne sur elle-même autour d'un axe qui soit à peu près perpendiculaire à la ligne qui va de notre œil à l'étoile, l'un des bords vient vers nous, l'autre s'en éloigne; le centre n'a pas de mouvement d'approche ni de recul; et, entre ce centre et les bords, existent des points animés de toutes les vitesses intermédiaires entre celle des bords et zéro. Comme pour le Soleil, il y aura déplacement d'une raie dans les deux sens, et par suite élargissement des lignes du spectre, qui devront paraître estompées sur leurs bords. C'est là une conclusion nécessaire, ainsi que l'a fait remarquer en Angleterre M. Abney. Mais il faut avouer que l'espoir d'arriver jamais à démontrer et à mesurer la rotation d'une étoile par l'élargissement des lignes spectrales repose sur des bases bien délicates. L'élargissement résultant d'une rotation de même vitesse que le soleil serait à peine perceptible, et bien d'autres causes, la température, la pression, interviennent pour modifier la largeur des lignes d'une façon bien plus énergique. Nous allons être plus heureux dans une autre application du même principe.

Supprimons par la pensée toute la partie moyenne du disque d'une étoile, et ne laissons subsister que les portions qui consti-

tuent les bords extrêmes : il nous reste deux sources de lumière qui tournent autour d'un même axe. Nous supprimons dans le spectre toute la partie moyenne des lignes élargies, et il n'en reste que les deux bords les plus déviés l'un à droite, l'autre à gauche. Le mouvement commun de rotation de ces deux sources de lumière se traduit donc par le dédoublement de toutes les lignes du spectre; et ce dédoublement peut devenir perceptible si la vitesse de rotation est assez grande. Or, un pareil système de deux sources lumineuses en mouvement de rotation commun autour d'un centre idéal, c'est une étoile double à composantes égales et très rapprochées. Ces deux astres tournent d'un même mouvement autour de leur centre de gravité commun, comme s'ils étaient liés par une barre rigide passant constamment par ce point. Nos télescopes les plus puissants ne nous les feront pourtant voir que comme un point, puisqu'ils ne sont distants que du diamètre d'une étoile. qui ne nous apparaît que comme un point. Eh bien, si ces deux compagnons ont au moins un élément chimique commun, et il est bien difficile qu'il en soit autrement, puisque nous devons les regarder comme nés tous deux d'une même nébuleuse primitive, toutes les raies spectrales de cet élément se dédoubleront au moment où la ligne qui joint les deux centres sera perpendiculaire à la ligne de visée, redeviendront simples quand ces deux lignes coïncideront. Ce dédoublement périodique des raies du spectre nous apprendra la durée de révolution de ces corps, et la mesure de l'écartement des raies leur vitesse sur l'orbite. La grandeur même de cette orbite s'en déduira et il deviendra possible de déterminer la somme des masses des deux corps. Le spectroscope nous aura révélé l'existence et les éléments d'un système d'étoiles que les plus puissantes lunettes ne nous montreront jamais que comme un simple point lumineux.

C'est en Amérique, à l'observatoire de Harvard College, Cambridge (Massachusetts), que ce phénomène singulier du dédoublement périodique de certaines lignes stellaires a été constaté pour la première fois, au commencement de l'année 1890, par Miss Maury, sur les photographies des spectres de deux étoiles du ciel boréal, ζ de la Grande-Ourse et β du Cocher. La première est une étoile double; l'étoile principale, de deuxième grandeur, est associée à un satellite de quatrième grandeur, de même couleur

blanc verdâtre, très éloigné et tournant autour d'elle avec une extrême lenteur. L'observation de Miss Maury nous apprend que l'étoile principale elle-même est formée de deux étoiles extrêmement rapprochées, de même constitution chimique, probablement de même grandeur, qui tournent l'une autour de l'autre en un temps très court, 104 jours à peu près. Si l'on suppose qu'elles décrivent des cercles et que, par suite, leur mouvement est uniforme, la différence de leurs vitesses linéaires mesurée par l'écartement des raies spectrales, 160 kilomètres par seconde, donne ta vitesse relative sur l'orbite; donc la longueur même de l'orbite décrite par l'une d'elles autour de l'autre supposée immobile est de 1,438 millions de kilomètres, et la distance des deux composantes 229 millions de kilomètres. C'est un peu plus que la distance de de Mars au Soleil, et, comme la durée de révolution est 6,6 fois moindre, il faut que la masse totale soit de 43,56 fois celle du Soleil [1]. En d'autres termes, et pour n'en pas dire plus que ne le permet un raisonnement rigoureux, si deux étoiles ayant chacune une masse égale à 22 fois celle du soleil, tournaient l'une autour de l'autre à la distance de Mars au Soleil, on constaterait un dédoublement périodique des raies du spectre identique à celui que l'on constate dans le spectre de ζ de la Grande-Ourse.

Le phénomène du dédoublement est plus net encore dans β du Cocher. La période est de quatre jours seulement, la vitesse relative 240 kilomètres; ce qui répond à une orbite circulaire de 13 millions de kilomètres de rayon et à une masse totale qui serait 2 fois 1/2 celle du Soleil.

Nous avons donc, aux dimensions près des astres associés, des systèmes tout à fait analogues à ce qu'a dû être à l'origine notre système planétaire, lorsque nos planètes, encore à l'état d'incandescence, brillaient d'une lumière propre autour du Soleil. D'autres

1. C'est l'application de la troisième loi de Kepler, représentée par la formule $\frac{a^3}{T^2} = KM$, où $a$ est la distance moyenne d'une planète au soleil, T la durée de sa révolution sidérale, K une quantité constante, et M la somme des masses de la planète et du soleil. Dans un autre système, on aura de même $\frac{a'^3}{T'^2} = KM'$. Si $a = a'$, M = 1 ou la masse du soleil (auprès de laquelle on néglige celle des planètes du système solaire), M' sera proportionnel au rapport inverse des carrés des temps des révolutions.

étoiles vont nous offrir la reproduction d'un âge plus avancé, où les compagnons de l'astre principal se sont déjà éteints et sont passés à l'état de planètes. Sirius nous a présenté l'exemple d'un tel système sous des dimensions énormes. Aujourd'hui nous pouvons constater l'existence d'un assez grand nombre de semblables accouplements, sous des dimensions qui n'atteignent pas celle de notre système planétaire.

Comment la présence d'un corps obscur et opaque auprès d'une étoile pourra-t-elle se manifester à nos yeux? D'une façon bien simple, si l'axe autour duquel s'effectue la révolution nécessaire du satellite est à peu près perpendiculaire à la ligne qui va de la Terre à l'étoile. Alors, en effet, à chaque période, le satellite vient s'interposer entre notre œil et l'étoile, qu'il éclipse momentanément en tout ou en partie. L'étoile est donc périodiquement variable. Or, depuis plus de deux cents ans, on connaît une telle étoile, c'est Algol, la 2e en grandeur de la constellation de Persée. Depuis quelques années, il en a été découvert une dizaine du même type.

Mais on peut aussi expliquer d'autre façon la variabilité périodique de ces étoiles. Une forme lenticulaire de leur globe, l'existence de taches obscures et permanentes sur un des hémisphères, combinées avec la rotation de l'étoile, produiraient le même effet. Remarquons que, dans ces autres hypothèses, l'étoile est simple; elle forme un système double dans la première. L'analyse spectrale permet de décider entre les deux genres d'explication.

S'il existe un satellite, il est assez gros relativement à l'étoile, puisqu'il intercepte près des 6/10 de sa lumière; il en est très voisin, puisque la période de variation d'éclat, égale à celle de sa révolution, est de moins de trois jours. Algol doit donc se déplacer dans le ciel en tournant avec son satellite autour du centre de gravité des deux masses. Mais ce déplacement, à l'inverse de celui de Sirius, est insensible à nos moyens de mesure les plus précis, en raison de la petitesse de l'orbite et de l'énorme éloignement de l'étoile. Heureusement, l'analyse spectrale n'a aucun souci de la distance. Que la source de lumière soit tout près du prisme, qu'elle en soit à des millions de millions de kilomètres, le spectre est influencé de la même manière par les mouvements qui rapprochent ou éloignent cette source. Or, en

mesurant la position des lignes du spectre d'Algol, M. Vogel, à Potsdam, a constaté qu'avant le minimum d'éclat, ces lignes sont déplacées vers le rouge : l'étoile s'éloigne ; qu'après le minimum, ces lignes sont déplacées vers le violet : l'étoile se rapproche. Elle se meut comme une des composantes d'un système double, elle a donc un satellite obscur.

Je serais incomplet si, dans l'énumération des moyens que nous possédons de faire l'astronomie de l'invisible, je ne citais pas, en terminant, l'emploi de la photographie. La plaque sensible, placée au foyer d'une lunette, est une rétine qui enregistre et conserve l'impression de tout ce qu'elle a vu dans le ciel. Mais cette rétine diffère à deux points de vue de celle de notre œil. Moins sensible que notre organe aux rayons rouges et orangés, elle atteint son maximum de sensibilité dans le violet, et elle voit encore au delà du violet dans une étendue au moins égale à l'étendue du spectre visible, là où l'œil ne perçoit rien. Si donc il est des astres dont les vibrations appartiennent surtout à la portion ultra-violette du spectre complet, ces astres, invisibles pour notre œil, sont visibles pour la plaque photographique.

Les deux modes de perception de la lumière offrent encore une autre différence. L'impression sur l'œil est instantanée, elle a immédiatement tout son effet, et si l'observateur expose longtemps sa rétine à l'action de la lumière, il perd plus en sensibilité qu'il ne gagne par une attention soutenue. La plaque photographique travaille tout autrement : une lumière trop faible pour l'impressionner en un temps très court, en accumulant son action sur un même point, par une longue durée de pose, finit par y produire l'effet chimique qui constituera une image. Des étoiles, invisibles à l'œil armé d'une puissante lunette, révèlent leur présence sur la plaque sensible qui est restée pendant plusieurs heures au foyer de cette lunette. Les belles cartes du ciel, obtenues à l'observatoire de Paris par MM. Henry, ont démontré cette double puissance de la plaque photographique, et promettent une ample moisson de connaissances nouvelles dans le domaine de l'invisible.

C. Wolf.

---

# LA PRESSE ET LES LIVRES

**Lectures morales et littéraires**, à l'usage des collèges de jeunes filles, des écoles normales et des écoles primaires supérieures, par M<sup>lle</sup> *Jeanne Vandouer*; Paris, Picard et Kaan, 1890. — Ce livre ne dément pas les promesses de son titre. Il répondra sûrement à l'attente des professeurs de lycées de jeunes filles ou d'écoles normales, qui cherchent à nourrir et à vivifier leurs leçons de morale par des lectures empruntées aux meilleurs auteurs. C'est en effet ou par indigence, par pauvreté de substance, ou bien par sécheresse didactique, par pauvreté d'âme, que pèche d'ordinaire l'instruction morale. Et rien ne serait plus vain que de distinguer ici entre l'enseignement laïque ou rationnel et l'enseignement ecclésiastique. D'un côté comme de l'autre c'est la même difficulté, et c'est aussi, chez la plupart des maîtres, « sacrés » ou « profanes », la même faiblesse, le même formalisme vide et le même défaut de ferveur communicative. Qu'est-ce à dire, sinon que la difficulté tient à la nature même des choses que l'on enseigne, lesquelles se rapportent à l'essentiel de la nature humaine et à la fin principale de la vie, et que les questions de cet ordre ne relèvent pas de l'intelligence toute seule, de la *raison raisonnante*, mais de l'âme tout entière. Laïque ou ecclésiastique, la leçon de morale risque toujours de n'être qu'un catéchisme, c'est-à-dire un formulaire scolastique, correct sans doute, mais sans contenu vivant et sans chaleur, par conséquent sans action sur le cœur et sur la conduite.

C'est pour cela que des lectures comme celles que M[lle] Vandouer nous présente seront les bienvenues. Elle a eu l'heureuse idée de recueillir, en vue de chacun des chapitres du programme et même en vue des notions principales de chaque chapitre, un choix approprié d'extraits des philosophes, des moralistes anciens ou modernes, des sermonnaires et des poètes. Ces pages, dont les unes éclairent le texte de la leçon mis en tête, dont les autres l'animent et l'échauffent, sont en général instructives ou éloquentes; j'y aurais seulement voulu un discernement plus sévère, et une part moindre faite aux contemporains ou aux extraits des manuels, d'ailleurs bons en leur genre; je n'y aurais voulu en un mot rien que d'excellent et d'éprouvé. Et, Dieu merci ! l'excellent abonde en cette matière, quand on sait puiser à toutes les sources.

Quelques indications donneront l'idée des avantages qu'offre ce recueil. Le paragraphe du *libre arbitre* est accompagné de la délibération d'Emilie dans le *Cinna* de Corneille. Celui de la *conscience* est suivi du passage célèbre de Rousseau dans l'Emile, du *Caïn* de Victor Hugo dans la *Légende des siècles*, d'un fragment de sermon de Massillon, de quelques vers de Louis Racine; le paragraphe du *devoir*

Le pauvre enfant du cours élémentaire, surtout, ne se perdra-t-il pas dans ces chapitres ou paragraphes comprenant: 1° en gros caractères, un exposé qui pourrait constituer le fond de la leçon; 2° en texte plus fin, des anecdotes ou des faits qui en sont la suite ou le développement; 3° une ou plusieurs lectures; 4° un résumé très succinct et spécialement encadré, qui, peu à peu, se transforme en une pure chronologie; 5° des questions; 6° l'indication d'un ou plusieurs petits devoirs? Nous craignons que tout cela ne soit bien chargé et bien compliqué pour lui, et ne vaille pas le récit ou l'entretien, suivi d'un résumé substantiel, adopté par plusieurs bons auteurs. On présume trop de la force de nos cours élémentaires; on oublie trop que, pour ces cours, il ne s'agit que de l'initiation à toutes choses, à l'histoire comme à la géographie, à la morale, aux sciences physiques, etc. Ces réserves faites, il ne nous reste que du bien à dire de l'ouvrage. Grandes divisions de notre histoire nationale: *Des origines jusqu'à la guerre de Cent ans, la France depuis la guerre de Cent ans, la France depuis la Révolution de 1789*; des chapitres spéciaux consacrés aux institutions et à la civilisation, des appréciations et des jugements mesurés, exempts de passion et de parti pris, un style concis mais clair et net, des gravures et des images qui intéressent sans trop absorber l'attention, voilà de quoi faire aimer ce petit livre et lui assurer un bon accueil auprès des maîtres et maîtresses de nos écoles.
E. B.

NOUVEAU COURS PRIMAIRE DU CERTIFICAT D'ÉTUDES : ARITHMÉTIQUE. CALCUL ORAL ET ÉCRIT. *Cours élémentaire et moyen.* Paris, Hachette, 1890. — On lit dans le programme officiel: « En tout enseignement, le maître, pour commencer, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence des réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. »

Les auteurs de la nouvelle arithmétique que vient de publier la maison Hachette ont eu particulièrement à cœur de se conformer à ces principes. Au début, pour l'initiation à la lecture et à l'écriture des nombres, et encore pour les notions sur le mètre, etc., ils prodiguent l'image, la représentation des objets, qui est le seul moyen d'aspect et d'enseignement concret dont dispose un livre. Peu à peu l'image se fait plus rare; bientôt elle n'apparaît plus qu'en éclaireur à la tête de chaque chapitre. C'est alors le tour de l'abstrait, du chiffre abandonné à ses seules ressources, à l'intérêt qu'il puise dans la clarté d'exposition, dans le choix et dans l'ordre des exercices.

Un autre trait caractéristique de l'ouvrage, c'est l'emploi de la méthode de découverte, de la méthode *euristique*, comme disent les Belges : les définitions et les règles ne sont point données tout d'abord; les élèves sont amenés à les trouver et à les formuler au moyen d'exemples ou de faits, dont elles découlent naturellement : « *L'addition.* — Au temps de

la moisson, on voit partout s'élever dans les champs de petites moyettes de blé. — Un moissonneur apporte ou ajoute 1 gerbe à un tas de 2. Cela fait 3 gerbes. — Quand on ajoute un nombre à un autre, on fait une *addition*. — Si l'on ajoutait des bottes de foin et des gerbes de blé, on ne ferait évidemment pas une meule de *blé*. — *Il faut que les nombres ajoutés soient de même espèce. — L'addition est une opération par laquelle on réunit des nombres de même espèce.* — LA SOMME OU LE TOTAL. — La moyette est l'ensemble ou la *somme*, ou le *total* des gerbes. — *Le résultat de l'addition s'appelle* SOMME *ou* TOTAL. »

Cette méthode, un peu longue par elle-même, mais excellente, n'est suivie rigoureusement que pour la partie spécialement destinée au cours élémentaire (livres I et II). On en retrouve cependant la trace dans le livre III et dernier, qui revise et complète les deux premiers.

Ce livre III, d'après son titre même, est, soi-disant, destiné au cours moyen seulement. Mais il le dépasse : témoin le développement donné au système métrique, aux fractions, aux règles de trois ; témoin encore les notions de géométrie, leurs applications à la mesure des surfaces et des solides, au nivellement et à l'arpentage. Nous sommes bel et bien en présence d'un traité d'arithmétique, élémentaire sans doute, mais aussi complet que beaucoup d'autres et de nature à suffire dans nos meilleures écoles primaires, auxquels nos maîtres et maîtresses peuvent recourir non seulement pour la préparation au certificat d'études, mais pour l'accomplissement intégral et intelligent du programme officiel. E. B.

LA PREMIÈRE ANNÉE DE RÉCITATION, à l'usage des candidats au certificat d'études, par *L. Moy*. Paris, Armand Colin et Cie, 1890. — M. Moy, dans la préface de ce petit livre, dit à l'enfant auquel il s'adresse : « On a tâché de choisir des morceaux qui puissent être clairs pour ton intelligence d'enfant; pour t'aider encore, on a ajouté des images; regarde-les attentivement à côté du texte qu'elles accompagnent et qu'elles expliquent; elles racontent à tes yeux, elles mettent en action les choses que l'auteur te dit dans son récit. » On le voit par ces quelques mots, la première préoccupation de l'auteur est que les morceaux dits de récitation soient compris. Pour en donner la parfaite intelligence, il les résume, il les annote, et surtout il prodigue l'image; il la prodigue au point de faire craindre qu'elle n'absorbe l'attention et qu'ainsi le fond ne soit un peu sacrifié à la forme. Nous laissons aux maîtres à faire l'expérience de ce procédé devenu si fort à la mode de nos jours. Ce que nous pouvons leur dire, c'est que les morceaux sont bien choisis, bien appropriés au premier âge; c'est qu'une table des matières, disposée à cet effet, leur permet d'aller droit au morceau dont ils peuvent avoir besoin pour préparer ou confirmer leur leçon sur les différents devoirs énumérés par le programme de morale; c'est enfin que le livre de M. Moy peut leur servir à deux fins : il est à la fois un livre de lecture intéressant et un recueil

de morceaux de mémoire des plus heureux. A ce double titre il mérite leur sympathie et une place honorable dans leur bibliothèque scolaire. E. B.

COURS ÉLÉMENTAIRE DE LECTURE ET DE PRONONCIATION : Alphabet, syllabe, mots, exercices gradués d'après la physiologie de la parole, par *L.-A. Segond*, agrégé de la Faculté de médecine. 2 vol. in-8° (livre de l'élève et livre du maître), avec cinq tableaux. Paris, Belin, 1890. — Frappé du caractère abstrait de l'alphabet, M. Segond a cherché le moyen de faciliter et d'abréger l'étude de la lecture, qui doit être si pénible pour de jeunes enfants. Il a cru le trouver dans la recherche des mouvements organiques qui correspondent aux diverses émissions de la voix dans le langage articulé, et dans la gradation des difficultés que présentent ces divers mouvements. De là sa méthode physiologique. C'est un point de vue qui a certainement son importance et dont les auteurs de méthodes ne tiennent peut-être pas assez de compte. Mais ce n'est qu'un point de vue, et il en est bien d'autres auxquels on peut se placer pour procéder non moins méthodiquement dans l'enseignement des premiers éléments de la lecture. Il en résulte que, quel que soit celui qu'on adopte, il présente, au point de vue de la pratique et du but final à atteindre, des avantages et des inconvénients.

Quoi qu'il en soit, ce dont il faut savoir gré à M. Segond, c'est d'avoir recherché minutieusement et mis en lumière tout ce qui peut contribuer à une prononciation nette et correcte. La manière dont sont graduées les difficultés pour l'enfant qui apprend à lire pourra ne pas donner au maître une satisfaction complète; mais le livre du maître l'aidera à corriger les vices de prononciation et à amener ses élèves à prononcer correctement plusieurs articulations que certains n'arrivent jamais à bien prononcer. Celui-ci ne sait pas prononcer les *r*; cet autre, le *ch* ou le *j*; cet autre encore prononce mal l'*s*, etc. Avec le livre de M. Segond, l'instituteur pourra se rendre compte des mouvements organiques nécessaires à la production de ces diverses articulations et des causes qui en amènent les défectuosités.

M. Segond a également consigné, sur les lettres qui se prononcent ou ne se prononcent pas, à la fin des mots, par exemple, des remarques générales qui mériteraient de prendre place dans nos grammaires.

Déjà son collègue, M. Javal, membre de l'Académie de médecine, avait, lui aussi, présenté à la *Revue pédagogique*, qui en a rendu compte dans son numéro de juin dernier, une méthode de lecture dont ses préoccupations d'hygiéniste lui ont inspiré l'idée. Il fait commencer la lecture sur des caractères écrits, assez gros, droits et d'une forme aussi simple que possible, et il divise les mots en séries graduées, dans lesquelles le maître peut puiser les éléments de ses exercices (mots et phrases), selon le degré d'avancement auquel est parvenu l'élève, s'attachant à apprendre d'abord à l'enfant les sons qui reviennent le plus fréquem-

ment dans le langage et réservant pour la fin ceux qui ne sont que arement employés. Nous ne pouvons que nous féliciter de voir des nédecins eux-mêmes, et des plus distingués, rechercher les moyens s plus rationnels d'enseigner les premiers éléments du savoir aux etits enfants : cette préoccupation prouve l'importance qu'ils attahent à l'éducation en général, et venge notre instruction primaire u dédain dans lequel on l'a tenue pendant si longtemps. I. C.

TRAITÉ DE L'ONOMATOPÉE, par *Adrien Timmermans*. Paris, E. Bouillon, 890. — M. Timmermans a entrepris une étude sur les origines premières et universelles des mots les plus usuels, non seulement de otre langue, mais de toutes les langues. Il espère avoir trouvé la ef étymologique des racines irréductibles. Les premiers sons qui it frappé l'oreille des hommes et qui ont produit les éléments de ur langage sont les cris d'animaux, les mouvements presque ivolontaires de la bouche, les interjections qui s'échappent aux heures crainte, de plaisir, de besoin, les agitations de la nature, du vent, l'eau, du feu, de la foudre. Par d'ingénieuses déductions, il fait iître de l'imitation et de la modification de ces consonnances tout n vocabulaire. Les esprits curieux des problèmes étymologiques trouront dans ce livre matières à réflexions — et à critiques. X.

LA SCIENCE DES COMPTES MISE A LA PORTÉE DE TOUS, par MM. *Eug. éautey* et *Ad. Guilbaut;* un vol. in-8° de 530 pages, 5e édition; iris, Librairie comptable, rue Geoffroy-Marie. — Tenter de conituer une science des comptes, c'est-à-dire de dégager des prinpes fixes, des règles théoriques et pratiques rationnelles, de l'enmble des procédés empiriques séculaires qui forment le fonds de irt comptable, si divers et si obscur, n'était pas une petite besogne. M. Eug. Léautey, chef de bureau au Comptoir national d'esmpte de Paris, et Ad. Guilbaut, ancien inspecteur des Forges et iantiers de la Méditerranée, n'ont pas hésité à l'entreprendre. Ils int menée à bien, à en juger par le succès de leur œuvre, dont iatre éditions viennent d'être épuisées en moins d'une année. Ajouns que *La Science des comptes mise à la portée de tous* a été honorée ir le Jury de l'enseignement technique, sur le rapport de M. Pesquet, ief de la comptabilité de la Banque de France, de la seule médaille or attribuée à la comptabilité à l'Exposition de 1889, classes VI, VII VIII, et enfin que le livre si clair et si substantiel de MM. E. Léauy et A. Guilbaut est aujourd'hui adopté pour l'enseignement de la mptabilité dans plusieurs écoles supérieures de commerce. L'œuvre érite donc d'être signalée.

Il a été question, il y a quelques années, d'unification de la comptalité. On cherchait alors des formules et un mode de tenir les livres commerce s'appliquant à toutes les entreprises; on voulait, en un ot, unifier la tenue des livres, au moyen d'une *méthode unique*. Or, affaires, même celles de nature semblable, ne se présentent jamais

dans des conditions d'identité absolue, et l'organisation des livres de comptes doit forcément varier. Des congrès eurent lieu à Paris et à Milan, où la question ne put être résolue au bénéfice d'aucun inventeur de méthode. Il faut remarquer toutefois que l'idée répondait au besoin d'introduire des lois précises dans la tenue des livres, demeurée jusqu'ici un art empirique.

Mais ce qui n'était pas une utopie, c'est l'*unification scientifique* de la comptabilité. Pénétrés de cette pensée, MM. E. Léautey et A. Guilbaut ont poursuivi leurs recherches sur le terrain des principes, et leurs travaux paraissent avoir résolu la question en substituant la précision scientifique à l'indétermination qui a régné jusqu'ici dans le langage, dans la théorie et dans la pratique comptable.

Pour unifier la comptabilité sous ce rapport et pour lui conquérir l'appellation justifiée de « science des comptes », il fallait : 1° lui créer une langue précise et la définir d'une manière définitive; 2° l'appuyer et de principes rationnels et d'une théorie scientifique; 3° former une nomenclature et une classification méthodiques et pratiques des comptes; 4° constituer la formule fixe du bilan.

Les auteurs ont rempli ce programme. Leur ouvrage est un travail neuf dont ils revendiquent à juste titre la création et la propriété. Ce travail s'impose à l'attention de nos instituteurs et de nos professeurs. Jusqu'ici l'enseignement de la comptabilité est resté négligé, précisément à cause de l'insuffisance des traités spéciaux et des livres classiques sous le rapport scientifique. Les professeurs de l'agrégation scientifique se refusaient, pour cette raison, à cet enseignement, que l'on confie dans les lycées et collèges à quelque comptable de la ville, et qui est ainsi demeuré purement empirique. Aujourd'hui, la comptabilité est devenue une science exacte, elle pourra donc figurer prochainement, nous l'espérons, et avec honneur, dans les programmes de l'enseignement primaire, primaire supérieur, secondaire, et dans celui des grandes écoles d'enseignement commercial, industriel ou agricole, formant l'ingénieur et l'agronome qui agissent sur la matière, le négociant et l'administrateur qui président aux échanges, et qui réclament un système comptable rigoureux pour produire, échanger et administrer en connaissance de cause.

A la fin de leur préface, MM. Eug. Léautey et Ad. Guilbaut font appel tant à l'esprit de progrès qu'au patriotisme des comptables, des instituteurs et des professeurs de comptabilité. La question en vaut la peine : c'est au développement de notre épargne, au triomphe de notre commerce, de notre industrie et de notre agriculture qu'ils travailleront en propageant des principes rationnels de comptabilité. Aussi bien la connaissance de la science des comptes devient-elle chaque jour plus nécessaire à l'homme moderne, obligé par la concurrence nationale et internationale à tirer tout le parti utile de ses efforts et de son activité, sous peine de déchoir économiquement et socialement; la science est aujourd'hui dans tout travail; les auteurs ont donc plei-

nement raison de dire que la pratique de la comptabilité ne peut demeurer sans danger un art empirique. Ils ont plus pleinement raison encore de faire appel aux instituteurs de l'enseignement primaire, ainsi qu'aux professeurs de l'enseignement secondaire et des écoles professionnelles, de commerce, d'industrie et d'agriculture. C'est à l'école et par l'école qu'il faut s'efforcer de substituer en tout la science à l'empirisme. J.

COURS PRATIQUE DE GYMNASTIQUE ÉLÉMENTAIRE POUR GARÇONS, par *Ed. Balsiger*. Traduction française faite sur la 2e édition, par M. *Senglet*, professeur de gymnastique à Genève. 1 vol. de 61 pages, Orell Füssli et Cie, Zurich, 1889. — Ce petit traité, malgré ses proportions restreintes, renferme beaucoup de matériaux excellents. Il est divisé en deux parties. La première (p. 1 à 12) est un exposé de principes théoriques fort justes et auxquels nous souscrivons sans réserve. La seconde se compose de 24 leçons. Chaque leçon est exposée en partie double : d'une part, la série des exercices à faire, de l'autre les observations sur ces exercices avec des figures explicatives. En général, ces leçons nous paraissent bien conçues et d'une application facile, quelle que soit la modicité de l'installation dont dispose le maître enseignant. Une place a été faite aux jeux scolaires, mais une place restreinte, comme il convient. Il serait bon, soit dit en passant, de faire disparaître une équivoque regrettable produite par ce nom de jeux. Par jeux, les uns entendent, à la manière des anciens, les jeux gymnastiques, lutte, jet du disque et de la pierre, boxe, etc. : en d'autres termes, pour eux les jeux représentent la forme la plus active de l'exercice physique. Pour d'autres, dominés par la crainte du surmenage physique, les jeux doivent avoir un caractère purement récréatif. Soit, mais alors qu'on ne prétende pas leur faire prendre la place de la vraie gymnastique, et qu'on ne leur accorde qu'un rang secondaire, ainsi que l'a fait judicieusement l'auteur du présent traité.

Pour terminer notre appréciation sur le livre de M. Balsiger, nous devons formuler quelques réserves qui concernent plutôt la forme que le fond. L'exposition laisse parfois à désirer au point de vue de la clarté, soit à cause de l'extrême concision recherchée par l'auteur, soit à cause de la rédaction qui pourrait être plus nette; je n'ose dire si la faute en est à l'original ou à la traduction, n'ayant eu sous les yeux que cette dernière. De plus, les références perpétuelles à l'école fédérale suisse ne laissent pas que d'embarrasser un lecteur étranger. C'est ce qui fait que, malgré tous ses mérites réels, cet ouvrage ne me paraît pas, sous sa forme actuelle, pouvoir être consulté très utilement par nos maîtres de gymnastique français. G. S.

LA DEUXIÈME ANNÉE DE MUSIQUE ; *solfège et chant, leçons, exercices, 73 chœurs, éléments d'harmonie, abrégé de l'histoire de la musique*, par *A. Marmontel*; 1 vol. in-8°, A. Colin, 1890. — La librairie Armand

Collin publie en ce moment un cours de musique de M. A. Marmontel. A la Première année vient de s'ajouter la *Deuxième Année*, et, sous peu, une Troisième année formera le dernier volume d'un tout complet et homogène dont on peut préjuger dès ce jour.

Le nom que porte la première page, et qui est celui d'un compositeur si autorisé dans le monde musical, serait déjà une recommandation, si des qualités toutes pédagogiques ne faisaient de ce cours un ouvrage d'enseignement presque parfait.

C'est que M. Marmontel reste de la première à la dernière ligne fidèle à ces principes inscrits au fronton de son livre : exprimer en une langue claire et sobre les définitions et les explications ; — ne jamais se servir d'un terme nouveau avant de l'avoir expliqué ; — n'aborder jamais qu'une difficulté à la fois et n'entamer la suivante que lorsqu'on a vaincu la première ; — se répéter à satiété et ne jamais craindre de revenir en arrière ; — garder une même méthode, reprendre le même chemin chaque fois qu'il s'agit d'atteindre un but semblable, afin que la méthode à suivre se grave dans la mémoire.

La Deuxième année, bien emboîtée dans la Première, forme cependant un cours complet. M. Marmontel reprend les éléments déjà vus ; mais il s'attarde sur certaines parties qu'il n'avait qu'effleurées, et aborde plusieurs nouvelles difficultés.

Une petite *Histoire de la Musique* éclaire dès le début les morceaux des compositeurs les plus illustres que l'élève trouvera dans ce volume.

M. Marmontel a songé aussi aux instruments, que les enfants entendent souvent sans les connaître ; il donne quelques notions sur leur origine, leur timbre particulier et le rôle qu'ils jouent dans l'orchestration.

Comme ce ne sont pas des mots qui font la valeur de ce livre, ce ne sont pas des mots qui en donneront une idée. C'est un petit cours en action. On entend parler le maître, on le voit agir sur les jeunes intelligences. Pour l'apprécier il faut l'avoir sous les yeux, ou, mieux encore, le pratiquer.

Toutefois, une chose qui frappe d'abord, c'est la sobriété du texte : quelques mots d'explication sont suivis de plusieurs pages d'exemples et d'exercices. Des devoirs écrits suivent chaque notion nouvellement acquise, afin que la pratique vienne graver la théorie dans la mémoire. Enfin, un court résumé ferme chaque chapitre.

Si l'on voulait tirer hors de pair certaines parties de ce cours partout excellent, ce seraient précisément les plus délicates, celles qui marquent en général le défaut des cours de musique : l'étude des clefs, celle des intervalles, et surtout celle de la formation des gammes par le tétracorde. Le commencement de l'air si simple du *Joseph* de Méhul sert d'exemple pour chacun des tons qu'on étudie dans le cours[1], ce qui prépare par avance dans l'esprit des enfants, l'idée de la transposition.

---

1. On s'arrête aux tons de mi naturel et de la bémol majeur et à leurs relatifs mineurs.

L'auteur aborde en effet, à la fin du volume, la transposition, les modulations et les accords.

S'il faut faire une petite place à la critique, nous dirons que l'auteur, puisqu'il jugeait à propos de ne pas expliquer encore les intervalles augmentés et diminués, devait peut-être ne pas parler en terminant des accords correspondant à ces intervalles.

Peut-être aussi risque-t-on de troubler un peu les enfants en notant en clef de fa les secondes parties des exercices, puisqu'ils devront quand même les chanter au même octave que leurs camarades de la première partie, comme si la leur était écrite en octave au-dessus, ou en clef de sol aussi. M. Marmontel prévoit du reste l'objection et compte sur le maître pour en faire la remarque aux élèves. Il est certain qu'il est bon de rompre les élèves à la lecture en clef de fa, mais peut-être vaudrait-il mieux le faire dans des exercices à une seule voix. De cette manière d'ailleurs tous les élèves s'habitueraient en même temps à cette clef, car comme ce sont les meilleurs musiciens qu'on charge de préférence de la seconde partie, elle reste trop souvent composée des mêmes élèves.

La plus frappante des innovations de M. Marmontel réside dans les morceaux choisis.

L'auteur ne s'est pas contenté de réunir à la fin de son livre, en manière de délassement, les fragments des auteurs classiques, modernes et contemporains qu'il destinait à sa Deuxième année[1]. Il en a choisi d'autres, qu'il a scrupuleusement placés au courant du cours même, et qui font corps avec les exercices qu'il a composés pour ce cours.

M. Marmontel ne pouvait prouver d'une façon plus éclatante qu'en matière d'art les plus purs chefs-d'œuvre, ceux dont la beauté est le moins contestée, sont aussi les plus simples. Il épargne du même coup au maître l'une des parties les plus délicates de sa tâche. Combien de fois, désireux de varier son enseignement et de développer le goût musical chez ses élèves, le maître était-il fort empêché de choisir dans un recueil le fragment classique qui serait à sa place au point même du cours qu'il avait atteint?

Mais ce qui nous fait peut-être encore le plus sensible plaisir, c'est de voir que l'auteur ne donne un morceau que quand il n'est pas obligé de le dénaturer. Nous déplorions souvent de voir dans certaines anthologies des fragments dont les paroles, qui avaient dû être remplacées, n'étaient plus dans le moindre rapport avec le sentiment exprimé par le compositeur, dont le texte musical lui-même était si bien découpé et simplifié que sous ce travestissement on avait peine à reconnaître l'original.

---

1. Le *Chœur des Vieillards* de *Faust* (Gounod); Le *Chœur des Gamins* de *Carmen* (Bizet); Un chœur de *Sigurd* (Reyer); Le *Chœur des dames d'honneur* du 2e acte des *Huguenots* (Meyerbeer); le chœur pour voix de femmes, *Prière*, du 3e acte des *Huguenots* (Meyerbeer); *La Fédérale* (Massenet).

Ici, tout au contraire. Des conseils sur l'émission de la voix et sur l'observation des nuances précèdent les morceaux choisis. M. Marmontel conseille aux élèves de lire les paroles d'abord, avec attention, pour comprendre les sentiments qu'elles expriment; puis de remarquer que la musique souligne et rend plus vive et plus sensible l'impression produite par la poésie.

Au-dessous du titre enfin, à côté des noms du poète et du compositeur, M. Marmontel explique en quelques lignes de quelle œuvre musicale le morceau est extrait, dans quelles circonstances et par qui le morceau est chanté, quels sont les sentiments que doit exprimer le chœur ou le personnage. Parfois il ajoute un conseil pour l'exécution du chant, ou bien il appelle l'attention du maître sur le passage le plus difficile ou le plus délicat.

La lacune si sensible dans nos recueils est enfin comblée. Il faut en remercier M. Marmontel et son éditeur.

Il faut encore ajouter que les mélodies signées du nom de l'auteur lui-même sont à leur place, grâce à leur exquise simplicité, au milieu des chefs-d'œuvre de nos maîtres. A.

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de janvier 1891.

*Lectures variées de littérature et de morale*, par *Paul Janet*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Politiques et moralistes du XIXe siècle*, par *Em. Faguet*. Paris, Lecène et Oudin, 1891, in-12.

*La situation de traitement et d'avancement du personnel enseignant primaire en France, ou le régime financier des lois scolaires françaises de 1789 à 1889*, par *Frédéric Grégoire*. Bourges, 1890, brochure in-12.

*Récits à mes jeunes amis*, par *Armand Dauby*. Bruxelles, 1878, in-12.

*L'instruction intégrale à l'orphelinat Prévost à Cempuis*, par *Albert Sluys*. (Extrait de la *Revue pédagogique belge*). Bruxelles, 1890, brochure in-8°.

*Dessins et modèles. Les arts du bois* (sculpture du bois, meubles). *Notice* par *M. Alfred de Lostalot*. Paris, J. Rouane, in-4°.

*Dessins et modèles. Les arts du métal* (orfèvrerie, bijouterie, ferronnerie, bronze). *Notice* par *M. Em. Molinier*. Paris, J. Rouane, in-4°.

*Dessins et modèles. Les arts du feu* (céramique, verrerie, émaillerie). *Notice* par *M. T. de Wyzewa*. Paris, J. Rouane, in-4°.

*Jean Amos Comenius, le dernier évêque morave. Étude pédagogique et théologique*, par *Georges Migot*. Paris, H. Joure, 1891, in-8°.

*Sermons choisis*, par *Eugène Bersier*. Paris, Fischbacher, 1891, in-8°.

*Études sur l'Enseignement et sur l'Éducation*, par *G. Compayré*. Paris, Hachette, 1891, in-12.

*L'enseignement au point de vue national*, par *A. Fouillée*. Paris, Hachette, 1891, in-12.

*Questions d'hygiène sociale*, par le Dr *J. Rochard*. Paris, Hachette, 1891, in-12

*Résumé de la philosophie de Herbert Spencer*, par *F. Howard Collins*. Précédé d'une préface de M. Herbert Spencer. Traduction française par *H. de Varigny*. Paris, Alcan, 1891, in-8°.

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## EN FRANCE

---

**Composition de la commission chargée de l'examen des propositions de loi relatives aux traitements des instituteurs et des institutrices.** — Les trois propositions de loi de M. Viger et de plusieurs de ses collègues concernant les traitements et le classement du personnel de l'enseignement primaire; de M. Babaud-Laroze, modifiant la loi du 19 juillet 1889 (traitement des instituteurs); et de MM. J. Siegfried, Félix Faure, etc., modifiant la loi du 19 juillet 1889 (traitements des instituteurs) et l'article 55 de la loi de finances du 26 décembre 1890, ont été renvoyées à la même commission, qui comprend les vingt-deux membres dont les noms suivent :

MM. Félix Faure, Pontbriand, Lacroix, de la Batut, Bartiot, Baulard, Delpeuch, Jacques, Armez, Jacquemart, Perrier (Antoine), Montaut (Seine-et-Marne), Cambe, Reinach, Viger, Siegfried, Dethou, Baile, Girodet, Cabart-Danneville, Bouge et Gacon.

M. Viger a été élu président, M. Jacques vice-président, et M. de la Batut secrétaire. Dès le lendemain de l'élection la commission a commencé ses travaux.

**Proposition de loi de M. Jules Siegfried et de plusieurs de ses collègues, modifiant la loi du 19 juillet 1889 et l'article 55 de la loi de finances du 26 décembre 1890.** — La proposition de loi présentée par M. Jules Siegfried et plusieurs de ses collègues a pour objet de mettre fin au régime spécial appliqué aux villes de plus de 100.000 habitants et de moins de 150,000, et de les soumettre désormais au droit commun.

Sous l'empire de l'ancienne législation, les cinq grandes villes, Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, ne recevaient pas de subventions de l'Etat à titre de dégrèvement du cinquième de certains revenus affectés aux dépenses de l'enseignement primaire. Mais les autres villes de plus de cent mille habitants, Rouen, Le Havre, Toulouse, Nantes, Saint-Etienne, n'étaient pas exclues de la répartition de ce subside.

Or, la loi du 19 juillet 1889 n'a attribué à ces dernières qu'une subvention de l'Etat décroissante et devant prendre fin au bout de huit années. Après cette date, les unes et les autres seront placées sous le même régime en vertu duquel la part contributive de l'Etat dans les dépenses de l'enseignement primaire ne doit pas dépasser le montant des quatre anciens centimes obligatoires transformés en centimes d'État.

Les communes de la seconde catégorie n'ont pas manqué de protester depuis la loi du 19 juillet 1889. Elles ont demandé à être placées dans le droit commun. L'article 53 de la loi de finances du 26 décembre 1890 est venue alléger leurs charges dans une certaine mesure, en décidant que l'Etat paierait temporairement la différence entre les traitements moyens et les traitements perçus à la date du 31 décembre 1889 garantis au personnel de l'enseignement primaire exerçant dans ces villes.

Mais les auteurs de la proposition veulent obtenir des avantages plus considérables et surtout permanents. Ils demandent en conséquence le retour pur et simple au droit commun.

La proposition dont il s'agit est ainsi conçue :

« *Article 1er*. — Cesseront d'être applicables, à partir du 1er janvier 1892, aux villes d'une population agglomérée supérieure à 100,000 habitants et inférieure à 150,000 habitants :

1° Le paragraphe 4 de l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889;

2° Les deux derniers paragraphes de l'article 53 de la loi de finances du 26 décembre 1889.

» *Art. 2*. — Les subventions prévues par l'article 53, n° 1, de la loi du 19 juillet 1889, et par le décret du 31 mars 1890, cesseront d'être allouées à partir de l'exercice 1892. »

Statistique des laicisations. — Voici les laïcisations effectuées du 1er novembre 1889 au 31 octobre 1890 :

*I. — Laïcisations effectuées :*

| | |
|---|---|
| 1° Obligatoirement, par application de l'article 18 de la loi du 30 octobre 1886 | 219 |
| 2° Facultativement, à la demande des municipalités | 61 |
| 3° Facultativement, d'office par l'administration | 75 |
| Total | 355 |

*II. — Nombre d'écoles publiques laïcisées :*

| | |
|---|---|
| 1° Écoles de garçons ou mixtes | 106 |
| 2° Écoles de filles | 181 |
| 3° Écoles maternelles | 15 |

*III. — Nombre de classes laïcisées (appartenant à des écoles congréganistes et confiées à des adjoints et des adjointes laïques) :*

| | |
|---|---|
| 1° Écoles de garcons ou mixtes | 9 |
| 2° Écoles de filles | 93 |
| 3° Écoles maternelles | 10 |

*IV. — Nombre d'écoles publiques congréganistes supprimées :*

| | |
|---|---|
| 1° Écoles de garçons | 15 |
| 2° Écoles de filles | 49 |
| 3° Écoles maternelles | 2 |

*V. — Nombre d'écoles ou de classes nouvelles ouvertes pendant la même période et confiées à un personnel laïque :*

| | | |
|---|---|---|
| 1° Écoles de garçons ou mixtes | Écoles | 65 |
| | Classes | 135 |
| 2° Écoles de filles | Écoles | 55 |
| | Classes | 155 |
| 3° Écoles maternelles | Écoles | 15 |
| | Classes | 26 |

*VI. — Nombre d'écoles congréganistes précédemment communales transformées en écoles privées, et nombre d'élèves inscrits dans ces écoles le 31 octobre 1889 :*

| | | |
|---|---|---|
| 1° Écoles de garçons | Écoles | 45 |
| | Élèves | 4,989 |
| 2° Écoles de filles | Écoles | 95 |
| | Élèves | 6,272 |
| 3° Écoles maternelles | Écoles | 11 |
| | Élèves | 1,118 |

*VII. — Nombre d'élèves inscrits, le 31 octobre 1890, dans les écoles publiques laïcisées pendant la même période :*

| | |
|---|---|
| 1° Écoles de garçons | 5,329 |
| 2° Écoles de filles | 8,929 |
| 3° Écoles maternelles | 1,738 |

Si l'on compare les chiffres ci-dessus avec ceux de la période précédente, qui va du 1er novembre 1888 au 31 octobre 1889, on trouve les résultats suivants :

Différences, en plus ou en moins, en faveur de la période la plus récente :

I. En plus, 115 laïcisations obligatoires.

En moins, 39 laïcisations facultatives à la demande des municipalités.

En moins, 4 laïcisations facultatives faites d'office par l'administration.

II. En plus, 53 écoles publiques laïcisées (écoles de garçons, de filles, mixtes ou maternelles).

III. En moins, 9 classes laïcisées appartenant à des écoles congréganistes et confiées à des adjoints et adjointes laïques.

IV. En plus, 16 écoles publiques congréganistes supprimées.

V. En moins, 354 écoles ou classes nouvelles ouvertes et confiées à un personnel laïque. Cette diminution importante s'explique par la suppression au budget de l'exercice 1890 du crédit affecté aux créations d'écoles et d'emplois. Aucune création d'école ou de classe n'a pu avoir lieu pendant cette période que dans le cas où elle était

compensée par une suppression, afin de ne pas engager une dépense nouvelle qui n'était pas autorisée.

VI. Le nombre d'écoles congréganistes précédemment communales transformées en écoles privées et le nombre d'élèves inscrits dans ces écoles ont été les suivants pour les deux périodes :

Au 31 octobre 1888 : écoles, 164; élèves, 15,141.

Au 31 octobre 1889 : écoles, 151; élèves, 12,379.

VII. On comptait dans les écoles publiques laïcisées 14,029 élèves au 31 octobre 1888, et 15,996 élèves au 31 octobre 1889.

LES INSPECTRICES DES ÉCOLES PRIMAIRES. —Dans le dernier numéro de la *Revue*, page 94, nous avons parlé d'un projet de décret adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique et réglant, avec les conditions de nomination, les attributions des nouvelles inspectrices des écoles primaires. Le décret a paru au *Journal officiel*: il porte la date du 17 janvier 1891. Il est précédé d'un rapport au Président de la République, qui est le meilleur commentaire que l'on puisse donner du règlement en question.

Le rapport justifie les conditions requises pour l'exercice de la fonction et définit l'objet de cette fonction.

Le régime actuellement en vigueur pour les inspecteurs primaires est appliqué aux inspectrices : c'est-à-dire que l'on exige d'elles un seul et même titre de capacité soit pour l'inspection des écoles primaires, soit pour la direction des écoles normales. Le fonctionnaire « passe ainsi, selon les besoins du service ou suivant des considérations d'âge, de famille ou de santé, du service actif à un service relativement sédentaire ou *vice versa*. Il appartient toujours au même corps, et de cette égalité même des titres résulte une plus grande facilité à maintenir l'unité d'esprit entre les deux séries parallèles de fonctionnaires ».

Suivant l'engagement pris en 1889 par M. le ministre et respecté par son successeur (Sénat, séance du 18 juin 1889), la création d'un poste d'inspectrice ne devant pas entraîner une dépense nouvelle, elle ne sera pas effectuée dans chaque arrondissement, mais seulement dans les circonscriptions où il sera possible de supprimer un poste d'inspecteur.

Il suit de là que le rôle de l'inspectrice ne sera pas identiquement le même que celui de l'inspecteur. Voici comment il est défini dans le rapport que nous citons :

« Il conviendrait de laisser aux inspecteurs seuls les questions contentieuses et administratives ayant trait soit à l'ouverture des écoles privées, soit aux créations d'écoles, soit aux constructions et réparations d'immeubles scolaires, et, en général, aux relations de l'administration universitaire avec les municipalités. Le principal effort de l'inspectrice devra porter sur la partie pédagogique de sa tâche, sur l'organisation et la surveillance des travaux manuels dans

les écoles de filles, sur les principes d'éducation morale, et, accessoirement, sur toutes les études et sur toutes les enquêtes ou informations spéciales dont le recteur ou l'inspecteur d'académie pourra la charger dans les établissements publics et privés d'instruction primaire et professionnelle de jeunes filles. »

LES COMMISSIONS SCOLAIRES. — M. Jacquemart, député des Ardennes, avait adressé à M. le ministre de l'instruction publique une réclamation au sujet du mauvais fonctionnement des commissions scolaires créées par la loi du 18 mars 1882.

Le ministre lui a répondu par la lettre suivante :

« Monsieur le député et cher collègue,

» Vous m'avez fait l'honneur d'appeler mon attention sur les difficultés que rencontre, dans un certain nombre de départements, l'application de la loi du 28 mars 1882.

» Je dois reconnaître que les commissions scolaires ne fonctionnent pas partout avec la régularité désirable ; mais la situation en général n'est peut-être pas aussi mauvaise que vous paraissez le craindre.

» L'administration a fait tout ce qui a dépendu d'elle pour tirer le meilleur parti de la loi qu'elle a fait améliorer, vous le savez, en 1886 ; et elle continuera à s'efforcer d'obtenir des résultats plus satisfaisants.

» Il y a lieu de se demander, du reste, si c'est par de simples mesures d'ordre administratif, telles, par exemple, que le développement des caisses des écoles, insuffisamment dotées jusqu'ici, qu'on atteindrait le but à poursuivre ; ou s'il ne serait pas nécessaire de modifier la loi elle-même.

» Pour être fixé à cet égard, je me propose d'ouvrir une enquête statistique qui pourra coïncider avec le prochain dénombrement de la population.

» Les renseignements qu'elle fournira permettront mieux de se rendre compte des mesures à prendre en vue d'assurer le meilleur fonctionnement de la loi.

» Agréez, etc.

» Léon BOURGEOIS. »

TRANSMISSION DES MANDATS DE TRAITEMENT AUX INSTITUTEURS ET AUX INSTITUTRICES. — Une note insérée au n° 634 du Bulletin du ministère de l'instruction publique rappelle une prescription qui n'a pas toujours été observée : c'est que les mandats de traitement des instituteurs et des institutrices doivent, aux termes de la circulaire du 14 avril 1890, être transmis directement de la préfecture aux intéressés sans qu'on ait à se servir des supérieurs hiérarchiques et, à plus forte raison, de l'autorité municipale.

APPLICATION DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889 EN CE QUI CONCERNE LES TRAITEMENTS DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES PUBLICS. — A propos de la discussion du budget du ministère de l'instruction publique à la Chambre des députés, nous avons parlé (numéro de décembre 1890) des nombreuses augmentations de traitement accordées aux instituteurs et aux institutrices conformément aux prescriptions de l'arrêté du 7 août 1890. Dès le commencement de l'année 1891 l'œuvre de régularisation des traitements de ce personnel se poursuit grâce au crédit supplémentaire voté par le parlement. Aux termes d'un arrêté du 29 décembre 1890, tous les instituteurs laïques de la 6e classe provisoire recevront une augmentation de traitement de 100 fr., sans que leur traitement nouveau puisse être supérieur à 1,000 fr. Ils seront rangés dans la 5e classe : c'est la suppression complète de la classe provisoire des instituteurs titulaires.

Les institutrices laïques de la 6e classe provisoire recevront également 100 fr., sans que leur traitement puisse dépasser 900 fr. C'est un acheminement vers la suppression de la classe provisoire des institutrices titulaires.

Les institutrices stagiaires recevront une augmentation de 50 fr., sans que toutefois leur traitement nouveau puisse dépasser 800 fr.

---

# COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

**Allemagne.** — La seconde délibération de la Chambre prussienne des députés sur le projet de loi organique de l'instruction primaire n'a pas encore commencé à l'heure où nous écrivons. En attendant, on continue, dans le camp libéral et dans celui des catholiques, à réclamer contre diverses dispositions du projet. Les instituteurs, eux aussi, ont fait connaître leur opinion dans un congrès tenu à Magdebourg les 29 et 30 décembre dernier.

A ce congrès étaient représentés environ trente-cinq mille instituteurs, groupés dans quinze associations provinciales. Le président de l'assemblée, M. Helmcke, instituteur à Magdebourg, a résumé l'impression produite sur le corps enseignant primaire par le projet de loi. « L'orateur regrette, dit la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, de n'y pas trouver une réglementation des écoles normales, le remplacement de l'inspection ecclésiastique par une inspection remise aux mains d'hommes du métier, et la réglementation de l'enseignement complémentaire. Il reconnait d'autre part que le projet donne à l'autorité chargée de la surveillance des écoles un pouvoir qui lui permettra d'agir d'une manière efficace, sans toutefois que l'école soit transformée en institution d'Etat; que l'instituteur obtient une place dans la commission scolaire locale, bien que cette place soit insuffisante encore ; enfin que les nouvelles communes scolaires, soutenues par les subventions de l'Etat, disposeront de ressources qui leur permettront d'obtenir de meilleurs résultats. Mais il déplore la création d'écoles de demi-temps, la séparation des élèves par confession (c'est-à-dire la suppression des écoles mixtes quant aux cultes), l'influence accordée au clergé sur l'école et l'instituteur, la nomination de l'instituteur par le gouvernement, le maintien des services exigés de l'instituteur comme chantre et sacristain, les dispositions peu satisfaisantes relatives au traitement, et l'insuffisance des mesures concernant les veuves et les orphelins.

Le congrès a voté un grand nombre de vœux, réclamant l'amendement d'une série d'articles du projet de loi. Les deux principaux sont ceux qui concernent la confessionnalité de l'école, et la situation de l'instituteur.

Au sujet de la question confessionnelle, la majorité s'est montrée hésitante et réservée; elle n'a pas voulu faire une déclaration de principes, et s'est contentée de voter une proposition ainsi conçue, présentée par un délégué de Barmen : « Les écoles mixtes quant aux cultes ne pourront être supprimées et transformées en écoles confessionnellles qu'avec le consentement des communes; celles-ci con-

servent en outre le droit de créer de nouvelles écoles mixtes quant aux cultes, en particulier lorsque cette mesure facilitera une meilleure organisation de l'école. » La proposition de Berlin, qui disait nettement : « L'établissement d'écoles ayant un caractère confessionnel est contraire aux intérêts généraux de l'enseignement populaire », a été trouvée trop radicale.

Quant à la situation de l'instituteur, voici les vœux formulés par le congrès :

L'autorité scolaire supérieure doit tenir compte, pour la nomination des instituteurs, des propositions des communes; si cette autorité croit ne pouvoir accepter aucun des candidats présentés par la commune, celle-ci doit être invitée à en présenter d'autres. L'instituteur ne peut être contraint à remplir une fonction dans les services du culte. Le nombre des heures de leçon ne peut dépasser trente par semaine. Un minimum uniforme de traitement pour tout le royaume doit être établi par la loi : il est fixé à 1,200 marks (1,500 francs); il doit être augmenté par l'autorité scolaire conformément aux circonstances locales. Les augmentations de traitement pour ancienneté de service doivent être pour le moins quinquennales, et calculées de façon qu'en vingt-cinq ans le chiffre du traitement primitif soit au moins doublé. Le logement gratuit doit se composer d'au moins trois pièces, avec les accessoires; l'indemnité de loyer doit être de 20 0/0 du traitement.

Les demandes du congrès ont été transmises au ministre des cultes et aux deux chambres du Landtag par le comité exécutif de l'association prussienne des instituteurs.

— De son côté, le conseil municipal de Berlin a réclamé contre la disposition du projet qui enlève aux autorités municipales des villes toute participation dans la surveillance des écoles; et contre celle qui assimile les absences scolaires à un délit dont la répression est confiée à l'autorité de police, tandis que jusqu'à présent c'était l'autorité scolaire qui avait été chargée d'assurer la régularité de la fréquentation.

**Angleterre.** — En attendant la présentation par le gouvernement du bill annoncé sur la gratuité de l'enseignement primaire, les divers partis continuent à manifester leur sentiment sur la question.

Le 27 janvier a eu lieu à Londres un important meeting de représentants des églises wesleyennes (méthodistes), où l'on s'est occupé de la réforme du système scolaire. Parmi les résolutions adoptées, la plus importante est relative aux *School Boards :* les méthodistes expriment le vœu que le système des *School Boards* soit généralisé et étendu à tout le pays, et que chaque famille puisse trouver pour l'éducation de ses enfants, à une distance raisonnable, une école « chrétienne, mais non confessionnelle » ; avec cette observation, qu'aucun système national d'éducation ne peut être considéré comme

acceptable, s'il exclut de l'école la Bible et l'enseignement qui doit en être tiré par l'instituteur en rapport avec l'âge des enfants. Une autre résolution dit que les méthodistes accepteront toute proposition raisonnable établissant la gratuité de l'instruction, mais à la condition que les écoles où cette gratuité sera instituée à l'aide d'une subvention de l'Etat soient administrées par une autorité publique, tant pour assurer la bonne marche de l'école, que pour prévenir les abus qui pourraient être commis dans l'intérêt d'une confession particulière.

Le même jour avait lieu, sous la présidence de M. Lyulph Stanley, le meeting annuel de la *National Education Association*. Dans un discours énergique, le président a dénoncé l'hypocrisie du gouvernement conservateur, qui veut organiser la gratuité de l'enseignement, non pas dans l'intérêt des enfants, mais afin de fortifier le système des écoles volontaires. Le gouvernement n'a d'autre préoccupation en cette affaire que de conclure un marché avec ceux qui soutiennent sa politique. M. Stanley espère que les amis de l'éducation populaire n'accepteront pas le projet de loi qui sera prochainement présenté, sans l'avoir mûrement examiné. Il faut obtenir pour les écoles une administration véritablement populaire, et donnant la garantie que les instituteurs seront choisis en raison de leurs aptitudes pédagogiques, et non pas sous la condition de tenir l'école du dimanche ou de jouer de l'orgue à l'église. Quelle que soit l'attitude du gouvernement, l'auteur espère que les amis de l'éducation populaire et gratuite continueront à lutter jusqu'à ce qu'ils aient obtenu leurs demandes, à savoir : que les écoles soient dirigées par une administration publique, qu'elles ne puissent être exploitées dans l'intérêt d'aucune secte, et que la gratuité soit étendue à tous les *standards* et non pas limitée aux *standards* inférieurs.

Le meeting a accueilli ces déclarations par des applaudissements.

— Le comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs s'est occupé de ce qu'on appelle en Angleterre les « devoirs étrangers » *(extraneous duties)* imposés à l'instituteur. Beaucoup de maîtres, surtout dans les écoles relevant de l'Eglise anglicane, sont tenus, sans indemnité supplémentaire, à une quantité de services accessoires : jouer de l'orgue, donner des leçons de chant au chœur chargé d'exécuter les cantiques qui font partie du service religieux, surveiller l'école du dimanche, tenir la comptabilité de la Société de tempérance et des diverses autres sociétés d'édification. Un membre du comité exécutif a rapporté le cas d'un instituteur qui avait été obligé de servir à table un jour que le pasteur de la paroisse donnait à dîner. Dans une autre paroisse, les administrateurs de l'école imposent à l'instituteur l'obligation d'aller lui-même chez les contribuables percevoir la taxe paroissiale. Ailleurs, un instituteur a été congédié, « parce qu'il n'était pas resté à son poste pendant les vacances pour jouer de l'orgue ». Le comité exécutif a décidé d'inviter le dépar-

tement d'éducation à prendre des mesures pour garantir l'indépendance des instituteurs.

— La proposition a été faite au *School Board* de Londres d'installer, dans les maisons d'école à bâtir à l'avenir, des piscines qui permettraient aux élèves de se baigner et d'apprendre à nager. L'auteur de la proposition, M. White, a constaté qu'à Londres la proportion des établissements de bains était d'un établissement pour 250,000 habitants. Plusieurs membres du *School Board* se sont vivement prononcés contre la proposition, et ont réclamé la question préalable; mais ils n'ont réuni que 17 voix contre 24.

Après discussion, le *Board* a décidé de s'adresser au département d'éducation pour être autorisé à établir des piscines où la natation puisse être enseignée aux élèves des écoles.

— Le *Schoolmaster* reproduit les deux avis ci-après, qui ont été publiés dans le *Hampshire Chronicle* du 27 décembre dernier :

« On demande une institutrice pour une petite école de village. Traitement 16 livres sterling par an, avec logement et jardin. Le mari de l'institutrice pourra trouver un travail régulier comme ouvrier agricole. S'adresser, avec références et diplômes, au révérend G. Pearson, Combe Vicarage, Hungerford. »

Dans la même colonne se lisait cette seconde annonce :

« On demande une bonne cuisinière pour un ménage de deux personnes : gages, de 30 à 40 livres sterling. On demande également une blanchisseuse, une seconde femme de chambre, quatre bonnes à tout faire, des filles de cuisine et cinq autres cuisinières : gages, de 14 à 22 livres sterling. S'adresser à l'agence Moody, Alton, Hants. »

**Autriche.** — A l'occasion de la session annuelle des assemblées provinciales, on s'est occupé de la question scolaire dans plus d'une province. A Salzbourg, le parti clérical a fait une tentative pour opérer un changement radical dans l'organisation de l'inspection : le curé devait recevoir le titre et exercer les fonctions d'inspecteur local; le conseil scolaire local devait se composer de deux représentants de l'Eglise, de deux membres nommés par le gouvernement provincial, du président du district, et d'un délégué des instituteurs; enfin dans le conseil scolaire provincial devaient siéger deux représentants de l'Eglise, et l'un des deux délégués des instituteurs devait être un catéchiste. Cette proposition a été rejetée. Il semble du reste, dit l'*Œsterreichischer Schulbote*, que les adversaires de l'école sentent qu'une nouvelle tentative aurait peu de chances de réussite dans le moment actuel : aussi y a-t-il provisoirement suspension d'armes, et, sauf à Salzbourg, on n'a pas essayé de remettre en question les institutions scolaires.

Dans le Tyrol, qui n'a pas encore de loi scolaire, le gouvernement a présenté un projet pour régler l'inspection et les traitements. Ce projet est identique à celui qui avait déjà été présenté en 1886 et

repoussé par l'assemblée provinciale. En Carniole, une nouvelle loi sur les traitements a été votée : les instituteurs sont divisés en quatre classes, dont les traitements sont respectivement de 450, 500, 600 et 700 florins. En outre, les directeurs d'école ont droit au logement ou à une indemnité de 80 à 120 florins.

**Italie.** — Nous avons parlé (*Revue pédagogique* d'avril 1890, p. 382) d'un projet de loi sur la nomination des instituteurs, qui avait été présenté aux chambres italiennes il y a un an. Ce projet n'ayant pas été voté, le ministre de l'instruction publique, M. Boselli, l'a présenté de nouveau à la Chambre des députés le mois dernier, après y avoir introduit quelques modifications de détails. Mais il est probable que la crise ministérielle qui a éclaté en Italie aura pour résultat un nouvel ajournement de la réforme si impatiemment attendue par les intéressés.

— En 1861-1862 il y avait en Italie 21,353 écoles primaires, avec 21,050 maîtres et maîtresses, et 885,152 élèves inscrits (32 0/0 du total des enfants de six à douze ans).

En 1871-1872, il y avait 33,556 écoles, 34,309 maîtres et maîtresses, et 1,545,690 élèves inscrits (46 0/0 du total des enfants de six à douze ans).

En 1881-1882, il y avait 41,423 écoles, 43,619 maîtres et maîtresses et 1,873,923 élèves inscrits (54 0/0 du total des enfants de six à douze ans).

Enfin en 1887-1888, dernière année dont la statistique scolaire ait été publiée, il y avait 44,497 écoles, 45,268 maîtres et maîtresses, et 2,044,655 élèves inscrits (59 0/0 du total des enfants de six à douze ans).

— On se souvient de la fausse accusation portée contre la jeune institutrice de San Severino, victime d'une odieuse machination (*Revue pédagogique* de septembre 1890, p. 287). L'institutrice a intenté à ses accusateurs un procès en calomnie, et les journaux scolaires italiens nous annoncent le dénouement de cette affaire.

Les inculpés étaient : Arnolfo Cetoni-Antonini, âgé de quarante-cinq ans, riche propriétaire de l'endroit, dont la jeune De Angelis avait repoussé les propositions déshonnêtes; Philippe Bonzervizi, précédemment instituteur à Serralto, qui avait dû résigner son poste parce qu'il n'était pas pourvu de brevet; Artémise Bonservizi, femme du précédent; Louis Policani, gendre de Bonservizi, et sa jeune femme Marie Policani.

Le procès a démontré qu'un complot avait été formé entre ces diverses personnes pour perdre l'institutrice : les époux Bonservizi et Policani, dans la maison desquels logeait la jeune De Angelis, cachèrent dans les effets de celle-ci du linge leur appartenant, puis invitèrent le commissaire de police de San Severino à faire une perquisition, à la suite de laquelle l'institutrice avait été arrêtée comme voleuse.

Les débats ont confirmé l'innocence de la jeune De Angelis, et le tribunal a condamné Louis Policani à dix-huit mois de réclusion; Arnolfo Cetoni-Antonini et Philippe Bonservizi à quinze mois, et Artémise Bonservizi à cinq mois de la même peine; la femme Policani a été acquittée.

**Suisse.**— Nous avons reçu de la commission du Musée pestalozzien de Zurich la communication suivante :

« Zurich, 17 janvier 1891.

» Nous remplissons par la présente le douloureux devoir de vous annoncer le décès de notre collègue M. le colonel *Karl Pestalozzi*, arrière-petit-fils et dernier descendant de J.-H. Pestalozzi. M. le colonel Pestalozzi a succombé le mercredi 14 janvier 1891, dans sa soixante-troisième année, aux suites d'une attaque d'apoplexie dont il avait été frappé le 9 janvier.

» Dr O. HUNZIKER. »

M. Karl Pestalozzi était professeur au Polytechnikum fédéral suisse, et laisse la réputation d'un ingénieur distingué. Par suite de son décès, la fête annuelle en l'honneur de Pestalozzi, qui devait être célébrée pour la seconde fois le 12 janvier dernier, n'a pas eu lieu.

— Depuis le commencement de la nouvelle année, la *Schweizerische Lehrerzeitung*, organe de la Société des instituteurs de la Suisse allemande, qui s'imprimait précédemment à Frauenfeld, paraît à Zurich à la librairie Orell-Füssli. En même temps, elle est devenue également l'organe de l'Exposition scolaire permanente de Zurich, qui a pris le nom de « Pestalozzianum ».

Une revue pédagogique trimestrielle vient de faire son apparition à Zurich sous le titre de *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*; elle remplace le *Schweizerisches Schularchiv*, et c'est à cette revue que seront annexés désormais les *Pestalozzi-Blätter*, organe spécial du Musée pestalozzien ou « Pestalozzi-Stübchen » (qui forme une section du Pestalozzianum).

---

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 2070-1-91.

Nouvelle série. Tome XVIII. N° 3. 15 Mars 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

## UN LIVRE SUR BOSSUET [1]

Bossuet est un des maîtres de la parole; son nom a sa place dans l'histoire de l'éloquence à côté des plus grands; il a non seulement parlé admirablement, mais il a écrit avec un art, un talent, une puissance que nul ne conteste. C'est assez pour qu'il fasse partie des auteurs qui sont proposés à l'étude de la jeunesse. On ne conçoit pas en effet une éducation littéraire suffisante où Bossuet n'aurait pas sa part. Mais l'œuvre de Bossuet est considérable, se compose de nombreux et gros volumes; comme elle aborde des sujets difficiles, comme elle a des parties peu attrayantes, peu accessibles, d'un intérêt médiocre pour qui n'est ni théologien, ni historien de métier, il est évident qu'il faut y faire un choix, que ce choix doit être justifié et accompagné d'éclaircissements, et qu'il est utile, puisque tout ne peut être lu, de donner une idée de l'homme, de l'orateur, de l'écrivain, de l'œuvre dans son ensemble, afin de faire mieux comprendre et mieux goûter les parties conservées à l'usage de l'enseignement.

C'est ce que M. Lanson a essayé dans son étude sur Bossuet. Il a étudié le grand orateur sous toutes ses faces : l'homme et l'écrivain, l'orateur, le précepteur du Dauphin, les idées politiques de Bossuet, Bossuet historien, sa théologie et ses controverses religieuses, l'évêque de Condom et de Meaux, le directeur de conscience, la philosophie de Bossuet.

Si la sympathie est une condition pour bien comprendre et bien juger, on peut dire que M. Lanson remplit cette condition au plus haut degré. Son livre est animé, d'un bout à l'autre, de la

1. G. Lanson, *Bossuet*. Lecène et Oudin, Paris, 1891.

plus vive et de la plus entière admiration; ce n'est même pas proprement un éloge, c'est un dithyrambe, c'est une vie des saints. Certes, il y a dans Bossuet assez d'élévation, assez de grandeur, pour expliquer cette sympathie, et nous aurions peu à reprendre dans les chapitres où M. Lanson étudie l'orateur et l'écrivain. Peut-être dépasse-t-il quelquefois la mesure, et son admiration de parti-pris va-t-elle à des choses qui mériteraient un jugement plus modeste. Que Bossuet ait tiré des instructions morales de ses explications des dogmes religieux, qu'il ait su passer sans effort de l'article de foi à la règle des mœurs, il n'y a rien là qui lui soit particulier: c'est le fait de la grande majorité des prédicateurs. Qu'il ait hardiment introduit dans ses discours des expressions de la vie ordinaire, qu'il ait parlé d'une poule, d'un chien, d'une bonne femme, d'un pot cassé, c'est sans doute une preuve de simplicité et de bon sens, mais qui ne peut surprendre chez un orateur familier avec le langage de la Bible. C'est avec raison que M. Lanson loue le style poétique des Élévations, la majesté des Oraisons funèbres, l'accent dramatique de quelques-uns des Sermons; peut-être lui contestera-t-on que la phrase interminable et enchevêtrée, dans le sermon de l'Unité de l'Église, sur les voyages de saint Paul, soit « le plus étonnant effort du génie oratoire de Bossuet et qu'il y ait rien dans notre langue qui s'y puisse comparer ». Mais c'est là affaire de goût, et nous ne sommes pas pour marchander l'admiration que mérite l'éloquence de Bossuet.

Il en va autrement s'il s'agit du fond des choses et du jugement à porter sur la valeur durable des idées de Bossuet. Voici comment M. Lanson s'exprime à ce sujet dans sa préface:

> De toutes parts, je ne dirai pas que l'on revient aux idées de Bossuet, mais on s'en éloigne moins; on s'en approche, à mesure que le fanatisme du siècle précédent cesse de nous aveugler; elles n'inspirent plus l'indignation; on leur trouve des raisons d'être, et du moins de l'utilité pratique. Ce que le siècle dernier avait repoussé avec mépris, on se reprend à l'examiner avec intérêt, avec sympathie... La Révolution nous a menés trop loin, du moins en politique: nous comprenons que, sans défaire ce qui a été fait, il faut le compléter, et que ce complément, c'est le passé qui peut l'indiquer à l'avenir. Par là l'œuvre de Bossuet est redevenue, si elle a jamais cessé de l'être, actuelle et vivante.

En religion, il nous offre l'hypothèse chrétienne sous la forme la plus logique, la plus efficace, la plus séduisante.

En politique, il nous donne la formule la meilleure, la plus sensée, la plus appropriée aux nécessités pratiques, de la théorie conservatrice, des idées de tradition et d'autorité.

En morale, appuyé sur l'Évangile, mais aussi sur la science de l'homme, il nous offre le plus haut idéal de bonté que l'on puisse concevoir, mais un idéal approprié à notre nature...

Il n'est point d'écrivain, au dix-septième ni au dix-huitième siècle, qui ait traité plus de questions vitales, d'un intérêt inépuisable et permanent pour l'humanité, et qui les ait traitées plus sérieusement, plus fortement.

Nous sommes donc en face d'une œuvre de tendance; il s'agit moins de faire connaître Bossuet que de montrer la vérité, la valeur, l'utilité de ses idées, de le réhabiliter devant la conscience moderne, de le désigner comme un guide pour la génération actuelle et les générations futures. Notre siècle s'est égaré, il faut le ramener dans la bonne voie; en politique, en religion, en morale, il faut revenir à Bossuet. Il ne s'agit plus ici de littérature, mais de prosélytisme. M. Lanson est un missionnaire de la foi, de la foi nouvelle, qui ne peut être qu'un retour à la foi ancienne, à la foi dont Bossuet a été l'éloquent et passionné prédicateur. Le mouvement se dessine déjà; il convient de l'accentuer; c'est un mouvement en arrière, un mouvement de réaction contre les folles chimères qui ont séduit et entraîné nos pères.

Un grand courant de sympathie pour les formes religieuses s'est manifesté dans la société, et il est parti de ceux que la religion considère comme ses ennemis les plus dangereux : les érudits, les critiques, esprits impartiaux, qui doutent sans insulter, et qui regardent avec respect, avec émotion, parfois avec envie, l'humble foi où ils ne peuvent plus descendre. On rougit d'être appelé *voltairien*, comme on eût été blessé jadis d'être traité de *jésuite*, et l'on aspire à la vraie tolérance, celle qui tolère l'impiété et n'impose pas l'athéisme. On a fait l'expérience de la liberté, des réformes, des constitutions : on n'y croit plus, ou du moins on croit que la liberté ne se suffit pas à elle-même, et qu'il faut une règle.

Cette règle, c'est Bossuet qui nous la donnera, c'est dans sa doctrine qu'elle se trouve.

Certes, si c'est un croyant qui parle de la sorte, si c'est un serviteur de l'Église, un fidèle, nous n'avons rien à dire, et ce ne

serait pas le lieu d'entrer en controverse. Mais nous verrons qu'il n'en est rien, et qu'il s'en faut que M. Lanson prenne pour lui-même ce qu'il recommande si chaudement aux autres. La foi du charbonnier n'est pas du tout son fait, et il se lave les mains de l'orthodoxie dont il pose charitablement le fardeau sur les épaules de ses frères. Il lui reste du *voltairien* plus qu'il ne consent à le dire; sous le manteau de l'apologiste, que l'usure des siècles a troué de toutes parts, le sceptique paraît, et nous avons affaire à un dilettante, non à un apôtre. Cela nous met bien à l'aise; on peut causer, sans craindre de blesser de ces convictions ardentes qui imposent le respect par leur naïveté même.

Il faudrait, en effet, une forte dose de naïveté pour prendre au sérieux, par exemple, les « idées politiques de Bossuet ». On peut, tout au plus, les exposer comme un document archéologique, comme une curiosité, une étrangeté des jours d'autrefois, comme un bibelot des armoires de Cluny. M. Lanson leur a consacré cent pages : c'est faire trop consciencieusement le métier de cicerone.

Un mot les résume, ces idées, et les juge : c'est la doctrine de la monarchie héréditaire et de l'absolutisme des rois, c'est Louis XIV érigé en dogme. Il n'a pas fallu à Bossuet une grande profondeur de pensée, un génie divinateur, une science accomplie de la sociologie; il a regardé ce qui se passait autour de lui, il l'a trouvé admirable; il en a fait une théorie, il l'a mise sous le couvert de l'Écriture sainte, il l'a proposée à l'imitation de son élève le Dauphin et à la soumission des peuples. Un roi, maître absolu des dignités, des faveurs, des fortunes, des destinées de ses courtisans et des foules qui les nourrissent, Bossuet, l'un des ornements et des privilégiés de cet ordre social, n'a rien vu au delà. Entre la féodalité qui venait de s'évanouir et la démocratie qui ne s'annonçait pas encore, c'était la période de la monarchie absolue; nul autre pouvoir que celui du roi, ni les seigneurs, ni la bourgeoisie, ni les parlements, ni l'opinion publique, ni même l'Église, à ce moment gallicane. Bossuet a vécu dans cette étape du monde, et a cru que c'était la forme suprême, l'établissement définitif, l'aboutissement de l'histoire.

On ne peut vraiment retenir sa surprise quand on voit M. Lanson dire du livre où Bossuet expose ces idées, non seulement « qu'il

est un des chefs-d'œuvre de l'écrivain, mais encore qu'il y en a peu où la pensée soit plus originale et qui présentent aujourd'hui un plus vivant intérêt ». M. Lanson veut s'amuser. Il feint de croire que c'est le titre du livre qui le rend suspect aux esprits légers, « nourris d'idées voltairiennes », imbus du « fanatisme libre-penseur ». C'est une erreur. La « politique tirée de l'Écriture sainte » n'est pas un titre à faire « mépriser et calomnier » le livre de Bossuet. On peut trouver toutes les politiques du monde dans l'Écriture sainte : le gouvernement des tribus, la république avec des magistrats électifs nommés juges, la monarchie, la théocratie, les Juifs ont connu toutes ces formes. Le gouvernement parlementaire des Anglais, les libres institutions de la démocratie américaine s'appuient également sur l'Écriture sainte. M. Lanson le sait bien, il le dit :

Tout s'y trouve. Et pour qui sait tout ce que la théologie, qui asservit l'esprit à la lettre d'un texte divin, lui donne de subtilité, de puissance et de ressources pour interpréter la phrase... pour la tourner en mille sens..., pour qui sait aussi quel théologien c'était que Bossuet, est-il possible de douter qu'il ait su faire sortir de l'Écriture précisément tous les principes de politique qu'il estimait nécessaires à la conservation des États modernes et particulièrement de la France? A son insu, dans l'insignifiance de la plupart des textes et dans l'infinité des interprétations possibles, s'il a trouvé dans l'Écriture justement son système, et non pas un autre, ce n'est pas qu'elle le contînt plutôt qu'un autre; mais c'était celui-là qu'il voulait apercevoir, parce qu'il le jugeait vrai d'une vérité à la fois rationnelle et empirique.

Le véritable auteur du système de Bossuet, si l'on peut lui donner ce nom de système, après Louis XIV (voilà pour l'*empirique*), c'est le philosophe anglais Hobbes (voilà pour le *rationnel*). C'est Hobbes qui a imaginé que l'homme est un loup pour l'homme, qu'il faut user de la force pour contraindre les hommes à vivre en paix, et qu'il n'y a de salut pour la société que dans le commandement absolu d'un seul, dans l'obéissance passive de tous. Ces théories, Bossuet les adopte, les traduit, les recouvre du vêtement magnifique de son éloquence. Il professe, avant Rousseau, la théorie d'un Contrat social imaginaire, d'après lequel, à l'origine des sociétés, les hommes, par un consentement mutuel, auraient abdiqué tous leurs droits, toutes leurs libertés, toute leur existence entre les mains d'un maître chargé désormais de

veiller pour eux, de vouloir pour eux, de légiférer pour eux, de les tenir à merci, et d'en faire à son bon plaisir.

« Le peuple a mis son salut à réunir toute sa puissance sur un seul, par conséquent à ne rien pouvoir contre ce seul, à qui il transportait tout. » Les individus ont renoncé même à leur propre vie, en cédant leurs droits au souverain, et, s'ils désobéissent, il peut la leur ôter. Le ministre protestant Jurieu, se faisant le défenseur de la souveraineté du peuple contre cette théorie de la monarchie absolue, assurait que le peuple a le droit de retirerle pouvoir qu'il a délégué à son chef, si celui-ci en use mal. Non, répondait Bossuet, le peuple, en déléguant la souveraineté, l'a fait une fois pour toutes; il a aliéné ses droits éternellement; il n'a plus de recours; toute entreprise de sa part est désormais une révolte impie.

Il est vrai que Bossuet serait fort empêché si on lui demandait de citer les termes d'un tel contrat, de dire sur quoi repose cette prétention d'aliénation perpétuelle. Cela lui est commode, il l'affirme, et se garde de le prouver. Or, tout son édifice croule par là : qui s'est donné peut se reprendre.

A cette incurable faiblesse de son argumentation s'en joint une autre. Si tout gouvernement existant est légitime, comme le prélat le déclare, il est de fait qu'il y a eu, dans l'histoire, des révolutions, des changements de régime, des substitutions d'une dynastie à une autre, des violences, des assassinats, des conquêtes. Quel est le gouvernement légitime, celui qui est renversé ou celui qui le remplace?

C'est celui qui dure, répond Bossuet. — Mais combien de temps faut-il pour transformer en pouvoir légitime un pouvoir usurpateur? — Un certain temps, un temps raisonnable. — On voit sur quel terrain mouvant nous transporte la politique fantastique de Bossuet. Elle vacille à tous les vents. Elle pose des principes que le moindre accident renverse; elle se vante de fonder la théorie de la stabilité, de la perpétuité, de l'ordre immuable, et elle en est réduite à se réfugier derrière le fait accompli. C'est la pure contingence qui dicte ses jugements. Il ne s'agit pas de savoir s'il y a des règles de gouvernement, des gouvernements bons ou mauvais, s'il y en a qui répondent aux fins de la société humaine ou qui s'y opposent, s'il y en a qui méritent l'appui ou qui

appellent la révolte des bons citoyens, s'il y a des lois supérieures au caprice, aux accidents, des lois sociales, des lois de justice, de bonté, de prévoyance, de liberté, s'il y a un but vers lequel marchent les nations, des étapes à franchir, des progrès à accomplir, — non; rien de pareil. La force fait le droit. Celui qui dure est légitime, quels que soient les motifs et les moyens par lesquels il dure ou par lesquels il s'est établi.

Pour un idéaliste, ce n'est pas là une fière allure, et nous sommes en face d'un professeur de morale politique qui ne fatiguera pas la conscience de ses élèves.

A dire vrai, le problème ne se posait pas pour lui. Il ne l'eût embarrassé que si l'œuvre de Cromwell, par exemple, avait duré. Bossuet alors eût applaudi le grand homme d'État et « ses fameuses victoires dont la vertu était indignée » et « cette longue tranquillité qui a étonné l'univers ». Il se mettait aussi dans l'obligation de recommander l'obéissance à la dynastie d'Orange qui a chassé l'héritier « légitime » de la couronne d'Angleterre. Le tout en vertu du fait accompli et du droit de la force victorieuse.

Quant à la souveraineté permanente du peuple, au droit politique des majorités de se gouverner comme elles l'entendent; quant à la dignité civique, quant à la liberté, cette noble et incompressible aspiration de l'âme humaine, Bossuet n'en a cure. Il n'en dit pas un mot, il n'y songe même pas, ou, s'il en parle en passant, c'est pour railler, pour bafouer, pour condamner et flétrir de telles folies. Et voilà le guide qu'on nous propose, voilà le penseur dont les leçons doivent nous ramener dans la droite voie, corriger et compléter la Révolution, voilà le théoricien « qui nous donne la formule la meilleure, la plus sensée, la plus appropriée aux nécessités pratiques ! » M. Lanson n'en démord pas : il le dit dans sa préface, il le répète dans sa conclusion. La meilleure formule! M. Lanson la résume ainsi : « Hérédité, Absolutisme ».

Allons-nous ici discuter cette formule? Allons-nous démontrer à M. Lanson qu'elle est inacceptable, odieuse, condamnée à la fois par l'histoire et par la conscience publique, qu'elle n'est ni « empirique » ni « rationnelle »? Non, ce serait inutile, et M. Lanson en est tout aussi persuadé que nous.

Ecoutez-le :

Cette théorie du pouvoir absolu est généreuse, large, humaine. Elle est raisonnable et pratique. DU MOINS ELLE L'ÉTAIT, dans une société chrétienne. La foi religieuse était le support de la foi monarchique. Ce qui fait la force du système en fait la faiblesse aussi. Otez Dieu : le pouvoir absolu se change en domination arbitraire et en despotisme. Dès que le prince ne craindra plus le jugement dernier, qui le retiendra?... Mais je veux que les familles royales, sentant qu'elles doivent à Dieu leur majesté, en conservent le culte avec dévotion : si le peuple ne croit pas, il n'apercevra plus ce qui borne le droit de son roi... De là à la révolte, à la révolution, il n'y a qu'un pas qui sera vite franchi... Il suffit donc que la crainte de Dieu ne puisse pas tout sur le roi ou sur le peuple, et l'édifice de Bossuet croule. C'est dire qu'il serait naïf et insensé de prétendre le relever aujourd'hui.

Voyez-vous l'homme moderne qui se retrouve? Après cette longue apologie des idées politiques de Bossuet, de cette formule qui est la meilleure, la plus pratique, voici tout à coup l'ironie du « voltairien ». Il se plaît à relever à grand bruit l'édifice majestueux des théories de la royauté héréditaire et absolue, il nous conduit avec complaisance dans ses vastes parvis, nous fait contempler ce dôme qui s'élève jusqu'aux nuages, puis d'un geste malin, du geste de l'homme qui n'est pas dupe, il lâche tout — et « l'édifice croule ». Puis en guise de consolation il ajoute :

Il y a en somme à retirer de la *Politique* de Bossuet, MÊME POUR NOUS, quelques bonnes maximes, et quelques enseignements salutaires.

Ces maximes et ces enseignements consistent à nous rappeler que « la bonne volonté des gouvernants et des gouvernés, fondée sur l'idée de la loi et le sentiment de la fraternité humaine, est la meilleure garantie contre les abus du pouvoir; qu'il est nécessaire que l'État soit fort, qu'un gouvernement n'est pas l'œuvre d'un jour, qu'il importe de bien régler la société politique pour pouvoir se livrer tout entier au grand combat pacifique de la vie moderne, » et autres vérités de même genre. Que nous voilà loin des théories impérieuses et insolentes du prélat, traçant à son élève le tableau de la monarchie catholique!

Était-ce vraiment la peine de nous promettre monts et merveilles, d'exciter ainsi notre attente, de faire un si éclatant éloge de la science et de la profondeur politiques de Bossuet, pour arriver à un si pauvre résultat? C'est une théorie qui se fond, c'est un

système qui suppose des conditions impossibles, ce sont des idées qui pouvaient être bonnes jadis, mais qu'il serait naïf et insensé de vouloir appliquer aujourd'hui : M. Lanson le déclare, et il veut que nous le prenions au sérieux quand il nous recommande Bossuet comme un guide au milieu des problèmes délicats qui se posent devant la conscience des sociétés actuelles et dont l'évêque de Meaux n'avait pas même le soupçon? Laissons, s'il s'agit de politique, Bossuet à sa place, c'est-à-dire à la cour du roi-soleil, et ne lui demandons pas ce qu'il ne peut nous donner. Il est d'un autre temps et d'un autre monde que nous.

Le prendrons-nous davantage pour guide lorsqu'il s'agit d'histoire et de philosophie de l'histoire? Sans doute le plan de l'*Histoire universelle* est grandiose; elle est écrite d'un style magistral et elle contient des pages de toute beauté. Mais si nous passons de la forme au fond, si nous laissons de côté le langage pour examiner les faits et les doctrines, nous avons devant nous une œuvre insuffisante, erronée, en contradiction avec la science historique de nos jours, l'œuvre d'un homme du passé, qui ne peut plus être proposée à l'adhésion ou à l'enseignement de nos contemporains. Il ne faut pas craindre de le dire; il ne faut pas nous laisser éblouir par le grand nom et la légitime réputation de Bossuet : ce n'est pas dans son livre que nos enfants doivent apprendre l'histoire; ce qui pouvait suffire au grand Dauphin n'est pas pour satisfaire nos écoliers. Leur enseigner l'histoire d'après Bossuet serait les tromper.

Quand M. Lanson a épuisé toutes les expressions de son admiration pour l'*Histoire universelle*, il est bien obligé de convenir que c'est un guide peu sûr. Voyez comment il la traite lui-même :

Assurément la première partie, intitulée *les Époques ou la suite des temps*, ne peut satisfaire un historien : la chronologie souvent en est fausse ou douteuse... Les six ou sept premières époques ne contiennent guère de faits ou de rapports qu'on ne puisse contester.

Quant à la seconde partie :

Avec ce système si arrêté, si absolu sur les destinées du peuple juif et sur les événements de l'Ancien Testament, ce n'est pas vraiment de l'histoire : c'est de la théologie.

Reste la troisième partie :

Elle ne semble être d'abord qu'une dépendance de la précédente: Bossuet nous y montre comment Dieu fait servir à sa religion les royaumes et les empires. Ce n'est plus l'histoire juive seulement, c'est l'histoire de tous les peuples qui est soumise à la conception théologique que j'ai indiquée.

Les chapitres sur l'Égypte et l'Assyrie n'ont plus de valeur objective aujourd'hui.

Il y a encore plus de fable que de vérité dans ce qu'il dit de l'empire perse.

Sur la Grèce, il voit juste, mais il ne voit pas tout. Ce qui reste vrai, c'est le chapitre de Rome. Peu importe que le détail soit parfois faux...

Voilà qui réduit singulièrement la valeur de Bossuet historien; le détail faux, plus de fable que de vérité, aucune valeur objective, chronologie fausse ou douteuse, aucun fait qu'on ne puisse contester, décidément M. Lanson a raison: ce n'est pas vraiment de l'histoire.

M. Lanson plaide les circonstances atténuantes dans une page excellente qui mérite d'être citée, et nous les lui accordons de grand cœur:

Je sais, dit-il, ce qui manque à Bossuet, ou plutôt ce qui manquait à son temps: l'Orient était encore inconnu et impénétrable; ni les hiéroglyphes, ni les inscriptions cunéiformes n'avaient dit leur secret; à peine un voyageur avait-il entrevu Thèbes et Memphis; on ignorait où gisaient les ruines de Babylone et de Ninive. On en était réduit à accepter, à commenter, à développer les renseignements obscurs, inexacts, incomplets, que les historiens, les géographes, les lexicographes grecs, les compilateurs d'anecdotes et d'historiettes, imbéciles ou menteurs, parfois l'un et l'autre, avaient laissés sur les civilisations orientales. Même pour la Grèce et pour Rome, l'érudition historique était dans l'enfance. Les sciences qui prêtent leurs secours à l'histoire, l'épigraphie, l'archéologie, n'avaient point encore donné leurs plus importants résultats: surtout on ne savait pas encore les appliquer utilement à la connaissance de la vérité. C'étaient encore plutôt des curiosités que la base du travail historique. La critique des sources et des témoignages n'existait pas. On respectait les auteurs anciens, on ne les contrôlait pas... Toute la force de l'esprit se dépensait en interprétations et en commentaires... Le plus haut degré de génie où l'on pût atteindre consistait, non à examiner les récits des historiens, mais à en raisonner, à en tirer un système de considérations politiques ou philosophiques. Ainsi fit Bossuet...

Oui, il s'est borné à faire des théories historiques comme il

avait fait des théories politiques, et les unes ne valent pas mieux que les autres ; elles procèdent d'un même parti-pris, elles font abstraction de la réalité, elles ne représentent pas les choses comme elles sont, mais comme il aurait voulu qu'elles fussent, comme l'Église voulait qu'elles fussent. Il faut, bon gré mal gré, que l'histoire entière gravite autour de l'Église catholique, qu'elle ait pour centre et pour but la succession des évêques de Rome. Tous les événements du monde ancien doivent se plier à cette nécessité, et si la vérité n'y consent, le roman y aidera.

Qu'il y ait de la grandeur, de la sagesse, de la probabilité dans l'idée que ce n'est pas le pur hasard qui fait l'histoire, que la raison mène le monde, qu'en définitive tous les accidents et toutes les révolutions des peuples et des empires concourent à un plan intelligent, se dirigent vers un but, que les hommes, avec leurs caprices, leurs passions, leurs vertus sont les éléments inconscients d'une évolution ininterrompue, qu'il y a une justice immanente des choses humaines, un progrès insensible au jour le jour et visible dans les siècles, qui élève graduellement notre race vers des destinées meilleures, nous n'y contredisons pas. Mais cette théorie est-elle la théorie de Bossuet? Ne l'a-t-il pas amoindrie, rétrécie, rendue méconnaissable, rabaissée au niveau des ambitions et des prétentions d'un corps de prêtres ? Il n'a pas établi les titres de l'humanité ni cherché sa loi, il ne lui a pas montré le but glorieux et universel vers lequel elle marche instinctivement : il s'est contenté d'accaparer la Providence divine pour une institution ecclésiastique, il a fait de la réclame au profit d'un clergé. Ce n'est là ni l'histoire, ni la philosophie de l'histoire.

Le même parti-pris, la même impossibilité de sortir de ses préventions et de son rôle théologiques l'ont empêché d'écrire une histoire véritable de la Réforme et des *Variations des Églises protestantes*. Là encore il n'a pas fait œuvre d'historien, mais de controversiste. Malgré l'abondance des informations de détail, malgré la vive allure de certains récits et de certains portraits, il n'est jamais allé au fond des choses. Il a gardé de l'amertume et de la passion contre les personnes, il reste indigné de leur audace, de leurs sacrilèges, il est en mauvaise disposition pour les juger sainement. M. Lanson, tout entier à son admiration

littéraire, se met du côté de Bossuet; il trouve Luther et Calvin « bien dépeints » dans ces portraits pourtant si incomplets, si malveillants, écrits d'une plume si partiale; il recommande de lire les deux « merveilleuses études d'âmes: le doux et sincère Mélanchthon, l'habile et ambitieux Cranmer », sans prévenir le lecteur qu'il y a à prendre et à laisser dans ces trop habiles descriptions qui ne montrent que ce qu'on veut laisser voir, que ce qu'on a intérêt à mettre en lumière, pages de plaidoyer, non d'historien, arguments plutôt que récits.

Mais si M. Lanson ne juge pas utile de faire ces réserves, s'il paraît approuver les jugements de Bossuet sur les principaux réformateurs, sa loyauté lui dicte, quand il faut conclure, une appréciation d'ensemble qui réduit singulièrement le crédit qu'on peut accorder à l'historien des *Variations*:

Il va sans dire que son talent historique n'a pu s'exercer que d'accord avec sa doctrine théologique, et que partout où l'histoire eût contredit la théologie, c'est la théologie qui seule dicte à l'écrivain sa pensée et sa phrase. Bossuet a pu peindre les hommes de la Réforme: il ne pouvait expliquer la Réforme elle-même. Il ne faut pas lui demander les causes historiques qui ont soustrait en peu d'années la moitié de l'Europe à l'obéissance du pape... Il n'a pas vu ni marqué suffisamment que la Réforme, en tous ces pays, a été la conséquence fatale de l'impossibilité que les peuples ont sentie à un moment d'aller plus loin, en restant soumis à Rome, dans le développement de leurs aspirations et de leur génie: la constitution de l'Eglise faisait obstacle à la vie nationale; la nation qui voulait vivre et être tout ce qu'elle pouvait être a rompu l'obstacle; le fait religieux est enveloppé et dominé de toutes parts par les nécessités historiques. Mais ce n'est pas à un prêtre qu'il appartient de le proclamer; ce n'est pas à Bossuet qu'on peut demander de réduire la forme de la religion à n'être qu'une des multiples expressions du génie des races façonné et déterminé par l'histoire.

Ne nous étonnons pas d'une autre erreur, suite nécessaire de la première: il n'a pas cru à la vitalité du protestantisme; il a proclamé en mainte occasion que l'hérésie approchait de son terme, et que Dieu allait rétablir l'unité de son Église trop longtemps affligée. Il a été faux prophète en cela. Ce que Luther et Calvin ont perdu, Rome ne l'a pas gagné... Il n'a pas compris, il ne pouvait comprendre que ce qui avait détaché les peuples de Rome étant la nécessité de vivre, le besoin de remplir leurs destinées, cela devait les empêcher à jamais de s'y réunir...

Quelle justification de la Réforme que « cette impossibilité de

vivre » à laquelle Rome condamnait les peuples soumis à ses lois! Bossuet n'y a rien compris; il n'a pas pressenti le mouvement irrésistible qui emporte les temps modernes dans les voies de la liberté. Il s'est enfermé dans ses préjugés, dans son orgueil de prélat qui maudit toute divergence, dans son étroite controverse sur la variété des doctrines eucharistiques au sein des églises réformées. La diversité, cette marque irrécusable de l'effort intellectuel, de la sincérité de la recherche, de la loyauté des consciences, lui est un odieux scandale. Il ne voit rien au-dessus de l'unité; la vérité tout entière est enfermée dans un symbole; l'Église en est la seule et infaillible dispensatrice. Que parlez-vous de scrupules, d'études, d'examen, de progrès, de liberté de conscience? Autant d'hérésies, de folies, de mensonges, d'attentats. Le plus timide essai d'indépendance le courrouce. Il voit un ennemi chez quiconque fait usage de la raison pour se rendre compte de la foi traditionnelle.

Il y a dans la vie de Bossuet une page peu connue, sur laquelle M. Lanson passe avec une extrême rapidité, et qui mérite pourtant qu'on la signale à ceux qui veulent apprécier l'homme tout entier. C'est sa conduite à l'égard de Richard Simon.

Richard Simon était un humble prêtre de la Congrégation de l'Oratoire, un laborieux, un érudit, tout entier plongé dans l'étude des choses de l'Orient et des livres de la Bible. A une époque où la critique des textes et des origines était encore à naître, ou à peu près, il la créa pour ainsi dire de toutes pièces; il inaugura, au lieu et place de commentaires ressassés, la méthode historique, celle qui est en honneur aujourd'hui, la seule qui subsiste et qui donne des résultats appréciables, celle qui a renouvelé la face de l'histoire et transformé la vieille et stérile exégèse en une connaissance vivante des hommes et des choses du passé. Ses gros volumes sur l'Histoire critique du *Vieux Testament, du texte et des versions du Nouveau Testament*, sont l'origine première du mouvement colossal dont la science allemande a eu tout le mérite depuis le commencement de ce siècle. Il y avait de la hardiesse sans doute dans l'entreprise du prêtre de l'Oratoire, il y avait du génie dans cette divination, un moment entrevue déjà par Spinosa; mais qu'il y avait aussi de réserve, de sagesse, d'érudition lente, patiente, consciencieuse, de respect

pour les textes, d'amour pour la vérité! De tels travaux méritaient à leur auteur des égards, tout au moins une sérieuse discussion. Ils donnèrent naissance à de vives controverses; les théologiens réformés les attaquèrent, les contestèrent dans des brochures, des volumes, des répliques, des dupliques.

Bossuet ne l'entendait pas ainsi. Il ne discutait que quand il ne pouvait faire autrement. Sa discussion avec Fénelon sur le quiétisme finit par une condamnation de l'archevêque de Cambrai à Rome. Sa discussion avec les protestants trouva son plus victorieux argument dans la révocation de l'Edit de Nantes. Avec un simple prêtre il fallait moins de façons. C'était en 1678. L'ouvrage sur le Vieux Testament allait paraître. Bossuet reçut, je ne sais comment, un exemplaire de la préface et de la table des matières. Il n'en demanda pas davantage; un coup d'œil lui suffit pour juger ce fruit de toute une vie de labeur. C'était le jeudi saint; malgré la solennité du jour, il se précipite chez Michel Le Tellier, et tôt après le lieutenant de police saisit chez l'imprimeur tous les exemplaires et les fait brûler par la main du bourreau. Cinq ou six volumes échappèrent et servirent à une réédition qui fut faite à Rotterdam quelques années plus tard. Richard Simon, persécuté depuis lors avec acharnement par Bossuet, fut exclu de la Congrégation de l'Oratoire, se retira dans sa ville natale, Dieppe, et dut publier désormais ses travaux en Hollande sous des pseudonymes. Mais le coup avait porté, l'exemple avait terrifié tous ceux qui auraient pu prendre goût à ces études, la critique historique des livres sacrés était exilée de France. Ce sont les Allemands qui l'ont recueillie.

Quant on parle de Bossuet historien, on aurait tort d'oublier ce signalé service qu'il a rendu à la science historique dans notre pays.

Bossuet moraliste a écrit des pages qui resteront; le ton en est élevé, la doctrine en est noble; il a une généreuse indignation contre les vices et les bassesses, il fait appel aux sentiments les plus purs et les plus profonds de l'âme humaine. Ce qui lui enlève pourtant sur les générations nouvelles une grande part de son action, c'est qu'il n'a pas su ou plutôt n'a pas voulu séparer la morale du dogme; il les mêle si intimement qu'il faut un effort pour discerner ce qui est durable, la morale éternelle, de son

veloppe surannée; il court le risque, selon le proverbe de nos isins, de faire jeter l'enfant avec le bain, de frapper d'une même spicion des principes qui tiennent aux racines mêmes de notre ture et des idées qui flottent désemparées à tous les vents du ute et de la critique. Sa morale est souvent étroite et puérile. empêche les paysans de danser en rond le dimanche sur la louse; il signale aux sévérités du procureur du roi des joueurs marionnettes; il condamne le rire; il flétrit le théâtre; il ne t grâce à aucun poète, ni à aucun genre; il voue Molière aux eurs éternels. M. Lanson ne laisse pas d'en être scandalisé. Bossuet, dit-il, fut en cette occasion plus pharisien que disciple Jésus. » Ici encore, la morale de Bossuet lui est dictée par le gme. M. Lanson ne craint pas de montrer sur ce point l'oppoion entre cette morale et la véritable morale humaine :

La nature de l'émotion dramatique est contraire au principe fonmental du christianisme. Pour goûter en paix et sans scrupule le uisir que peuvent donner *le Cid* ou *Bérénice*, le spectateur doit avoir nni de son esprit l'idée que la nature humaine est corrompue, que perfection morale consiste à contredire la nature, à réprimer les stincts et tous les mouvements irraisonnés de la sensibilité, et 'enfin tous nos élans spontanés d'amour et de tendresse sont coubles, dès qu'ils ne vont pas à Dieu seul. Il faut donc traiter de imère le dogme du péché originel; il faut n'être plus chrétien. ors, quand l'on admettra que l'âme a droit, sous de certaines conions, d'exercer toutes ses puissances, que l'usage en est, en soi, gitime et bon, ainsi que le plaisir qu'elle tire de se sentir vivre et ir, on pourra résoudre la question autrement que Bossuet; on prosera de fortes raisons pour établir que le théâtre enregistre, sans produire, la corruption des mœurs, et que certains spectacles ssent dans l'âme, par leur beauté même, une impression de haute pure moralité.

Malgré la forme habile et réservée de ce langage, le critique ontre bien qu'il se met du côté de ceux qui apprécient de cette anière large la nature humaine et la moralité des belles œuvres : l'art dramatique. Dès lors, avions-nous tort de dire, au début, l'il n'est pas un croyant, un fidèle, une ouaille soumise au bâton storal sous lequel il exhorte ses contemporains à se ranger? Il se, peut-être même avec trop de rigueur, les deux termes d'un lemme redoutable, et il n'est pas difficile de deviner celui qu'il lopte pour sa part. Qui ne voit tout ce que la logique du simple

bon sens peut en tirer de déductions contre la thèse même de son livre?

Molière était mort depuis vingt ans quand Bossuet lui jetait l'anathème, et il ne pouvait plus lui faire grand mal. Mais d'autres vivaient, pour lesquels la morale erronée et intolérante de Bossuet devait avoir de terribles conséquences. Car on ne peut réduire à de la simple politique ou à une pure question de doctrine religieuse la conduite de Bossuet vis-à-vis des réformés. Les rapports d'un homme avec les autres hommes, l'amour qu'il leur porte ou la haine dont il les poursuit, les actes qu'il accomplit ou qu'il recommande d'accomplir à leur égard sont du domaine de la morale, de la morale théorique d'abord, de la morale pratique ensuite. Est-il donc vrai, à en juger par les faits, « qu'en morale Bossuet nous offre le plus haut idéal de bonté qui se puisse concevoir »? On sait qu'il s'est fait persécuteur, qu'il ne s'est pas borné contre les protestants à des controverses, mais qu'il a poussé à des actes de la plus extrême violence; on sait qu'il a préparé, recommandé, applaudi la révocation de l'Edit de Nantes, cette violation de la parole royale, ce déni de justice dont rien ne lavera la mémoire du grand roi et de ses conseillers. On connaît, entre autres, son Oraison funèbre de « Très haut et puissant seigneur messire Michel Le Tellier, chancelier de France », les éloges dont il l'a comblé pour « avoir dressé ce pieux édit qui donnait le dernier coup à l'hérésie... Dieu lui réservait l'accomplissement du grand ouvrage de la religion; et il dit, en scellant la révocation du fameux édit de Nantes, qu'après ce triomphe de la foi et un si beau monument de la piété du roi, il ne se souciait plus de finir ses jours : c'est la dernière parole qu'il ait prononcée dans la fonction de sa charge; parole digne de couronner un si glorieux ministère. »

Bossuet ne tarit pas dans l'expression de son admiration sans bornes pour ce bel ouvrage; il est transporté, il se livre aux plus vifs élans de son éloquence :

Nos pères n'avaient pas vu, comme nous, une hérésie invétérée tomber tout à coup; les troupeaux revenir en foule, et nos églises trop étroites pour les recevoir; leurs faux pasteurs les abandonner, sans même en attendre l'ordre et heureux d'avoir à leur alléguer leur bannissement pour excuse; tout calme dans un si grand mouvement;

l'univers étonné de voir dans un événement si nouveau la marque la plus assurée, comme le plus bel usage, de l'autorité, et le mérite du prince plus reconnu et plus révéré que son autorité même. Touchés de tant de merveilles, épanchons nos cœurs sur la piété de Louis; poussons jusqu'au ciel nos acclamations et disons à ce nouveau Constantin, à ce nouveau Théodose, à ce nouveau Marcien, à ce nouveau Charlemagne, ce que les six cent trente pères dirent autrefois dans le concile de Chalcédoine: Vous avez affermi la foi; vous avez exterminé les hérétiques; c'est le digne ouvrage de votre règne, c'en est le propre caractère. Par vous l'hérésie n'est plus : Dieu seul a pu faire cette merveille. Roi du Ciel, conservez le roi de la terre; c'est le vœu des églises, c'est le vœu des évêques.

Que de brutalités se cachent derrière le rideau d'or de ces éloquentes prosopopées! Les familles dispersées, les enfants arrachés à leur mère, les biens confisqués, les foyers détruits et profanés, les dragonnades, les galères, les pendaisons, la cruelle odyssée de tant de milliers d'honnêtes gens qui préfèrent l'exil à l'abjuration, le martyre des héroïques pasteurs que Bossuet ne craint pas de calomnier au moment même où ils sont traqués et où il leur est ordonné sous peine de mort de quitter le royaume! M. Lanson, ici encore, plaide pour Bossuet les circonstances atténuantes : il ne pensait pas que les choses allassent si loin; la persécution ne fut vraiment atroce que dans les provinces du Midi; quant à lui, il ne voulait que gagner les cœurs. Est-ce pour gagner les cœurs qu'il a enlevé leurs enfants à ceux qu'il trouvait « opiniâtres ou seulement suspects », qu'il « faisait enfermer aux Nouvelles Catholiques et dans les couvents de son diocèse les demoiselles, les dames qu'il jugeait mal converties », qu'il voulait qu'on « refusât de marier ceux qui ne seraient point réguliers dans l'accomplissement de leurs devoirs religieux », qu'il faisait frapper de lourdes amendes les récalcitrants ou les faisait jeter en prison pour les intimider et les réduire?

« C'est beaucoup déjà, à notre goût », dit M. Lanson. Le mot est faible. On attendait une réprobation plus énergique. On l'eût attendue aussi du prélat moraliste quand il apprit ce qui se passait en France. Il n'a pas tardé à voir que la conversion miraculeuse ne s'opérait pas comme il le prophétisait, qu'il fallait aider la grâce par la violence et adjoindre aux missionnaires en soutane les missionnaires bottés. Sa morale s'en est-elle scandalisée, effa-

rouchée? A-t-elle protesté au nom de la justice, de la bonté, par respect même pour la sincérité, contre ces abus de la force en matière de foi, contre cette intrusion de la soldatesque, de la peur, de la menace, dans le domaine intime de la conscience? Une morale qui est sourde et muette en de telles occasions n'est pas de celles qu'on peut recommander utilement à notre jeunesse ou à ses éducateurs.

Il y a longtemps aussi qu'on a remarqué combien la morale de Bossuet avait été silencieuse vis-à-vis du grand roi et comme elle avait laissé passer sans mot dire ses pires écarts de conduite. Tant qu'il s'agit des devoirs généraux des rois, des jugements de Dieu qui les attendent, du compte qui leur sera demandé du mal qu'ils auront fait, du bien qu'ils n'auront pas fait, il est véhément et sublime. Mais dès qu'il parle de Louis XIV, son langage ne diffère que par l'éclat du style de celui des autres courtisans; il le loue, le flatte, l'adule, l'adore; il légitime ses adultères de sa présence, intervient à peine de temps à autre dans l'intimité, quand une rupture paraît probable, pour le rappeler à la décence, mais avec quels ménagements, quels médiocres succès, et quelle résignation quand le scandale reprend son cours! Je sais qu'il faut faire la part des temps et des situations. Mais rien n'obligeait le sévère moraliste à rester dans cette cour aux mœurs équivoques, à couvrir du bruit retentissant de ses périodes oratoires le murmure des consciences, à éviter la plus lointaine allusion aux désordres royaux dans les occasions mêmes où ils se dressaient avec tant de vivacité devant tous les esprits. Bossuet parle une langue tout imprégnée des souvenirs des prophètes; mais ce n'est pas ainsi que les prophètes de l'ancienne alliance traitaient les rois coupables; ce n'est pas ainsi qu'agissait Nathan avec David quand il lui lançait sa terrible apostrophe : « Tu es cet homme-là » ; ce n'est pas ainsi qu'Élie ménageait le roi Achab; ce n'est pas ainsi que Jean-Baptiste prêchait au roi Hérode. Tout le monde n'a pas le cœur d'être prophète, de risquer sa vie à de telles audaces ou de s'exposer à la disgrâce et à la ruine : soit; mais qui ne sait pratiquer que la vulgaire morale des prudents ne peut être donné en modèle ni en maître; il y faut, du moins, apporter des réserves et des restrictions.

« En religion, nous dit M. Lanson, Bossuet nous offre l'hypo-

thèse chrétienne dans la forme la plus logique, la plus efficace, la plus séduisante. » L'hypothèse chrétienne! Voilà un mot qui sonne mal. Il répond à l'état d'esprit de notre critique; c'est jusque-là qu'il va, et pas plus loin. « Nous ne croyons pas, dit-il, mais nous respectons la croyance. Qu'importe pour nous que Bossuet ait cru ce que nous ne croyons pas? il a cru ce que nous croyons, et c'est l'essentiel. » M. Lanson est de « ceux qui douten sans insulter, et qui regardent parfois avec envie l'humble foi où ils ne peuvent plus descendre ». Il trouve dans les ouvrages de Bossuet « des vérités fortifiantes, capables de soutenir encore aujourd'hui les âmes que n'enchante plus la consolante espérance dont l'Eglise catholique récompense ceux qui croient à ses mystères. » Pour lui, les symboles religieux auxquels Bossuet croyait ne sont que des symboles; « s'ils ont pu décorer d'idéal et de noblesse tant de vies humbles et vulgaires, n'est-ce pas par la bienfaisante illusion qui faisait croire absolument à leur vérité objective? ». L' « hypothèse » de tout à l'heure est ici devenue une « illusion », — bienfaisante, mais illusion.

Il parle de « dégager la vérité de l'enveloppe des dogmes chrétiens, qui épaississent en quelque sorte le mystère et lui donnent une forme concrète, pour le rendre sensible à la grossièreté de nos esprits ». La théologie de Bossuet, ce sont des « formes mortes » d'où le critique veut tirer des « idées utiles ». Peut-être nous découvre-t-il sa propre théorie, son inclination personnelle, dans le passage suivant sur le quiétisme :

D'un certain point de vue, en nous élevant au-dessus du christianisme et de toutes les religions formelles, nous serions pour Fénelon, et nous trouverions une belle et haute vérité dans son système. Que le chrétien selon Bossuet, qui a toujours sous les yeux l'inintelligible Dieu fait homme, et qui escompte la valeur de sa prière et de sa foi, est grossier et terre à terre, qu'il est loin de cet idéal embrassé par Fénelon, où l'âme, perdant la vue des dogmes et des attributs de Dieu, cessant toutes les opérations de son intelligence finie, n'adore plus un Dieu, mais s'abime en Dieu, et n'en peut plus dire qu'une chose, c'est à dire *qu'il est?*... Qu'est-ce autre chose que saisir dans une religion l'élément essentiel de la religion, commun à toutes les religions..., et prendre conscience de l'inconnaissable cause, source et matière de toute forme et de toute existence, éternel objet d'adoration pour tous les êtres éphémères et bornés, dont la contemplation élargit les pensées, rabat l'orgueil, et ruine l'égoïsme?

Mais voilà, ces idées sont trop hautes pour le commun des mortels; il faut leur épaissir la religion; et il n'y a qu'un moyen pour y parvenir, c'est l'autorité. « Hors de l'autorité, nulle Église ne peut subsister. » Bossuet est l'homme de l'autorité. Il n'a rien imaginé de plus que les autres théologiens; il expose les mêmes dogmes qu'eux, et il les impose comme eux.

Il est vrai qu'il eût trouvé lui-même matière à doutes dans les doctrines de l'Église catholique, dit M. Lanson, s'il ne les eût corrigées par le gallicanisme, « forme pour lui raisonnable et légitime du catholicisme ».

Par le gallicanisme, il répondait aux objections que les protestants tiraient de la tyrannie pontificale, du joug insupportable que les peuples mettent sur leur tête en reconnaissant l'autorité spirituelle du chef de l'Église romaine. Par le gallicanisme, il satisfaisait à cet instinct national qui avait obligé tant de nations à rompre même la communion religieuse avec Rome : il trouvait moyen d'être citoyen en restant catholique. Par le gallicanisme il rendait possible l'État moderne, laïque, indépendant, sans détruire l'ordre ancien de l'Église : il accordait les deux puissances en les séparant.

On comprend, puisqu'il tirait du gallicanisme tant d'avantages, que Bossuet ait pu écrire : « Il me semble qu'il n'y a rien de plus odieux que les opinions des ultramontains ». Mais, comme dit M. Lanson, « ce qui fait sa force fait sa faiblesse ». Par malheur, le gallicanisme a vécu, il a été condamné, il a disparu, « il ne peut plus renaître », l'ultramontanisme a triomphé. Que reste-t-il alors des raisonnements de M. Lanson et de « cette forme la plus logique, la plus efficace, la plus séduisante sous laquelle Bossuet présente l'hypothèse chrétienne »?

Que reste-t-il, en général, de cette prétention émise par M. Lanson au début de son livre de montrer dans Bossuet le rénovateur, le guide, le sûr conseiller de notre époque dans « les questions vitales, d'un intérêt inépuisable et permanent pour l'humanité »? Sur chaque point, le critique combat lui-même son héros, l'abandonne, montre les lacunes, les faiblesses, les impossibilités de la doctrine, les défauts de la cuirasse, l'écroulement de l'édifice. Chaque chapitre glorifie les idées de Bossuet, et le dernier paragraphe de chaque chapitre les démolit l'une après l'autre. Les titres sont un trompe-l'œil, les conclusions sont une exécution.

il ne reste en somme au fond du creuset que quelques résidus d'idées générales, vagues, qu'on pourrait aussi bien distiller d'Aristote, de Platon, de saint Thomas, de Montesquieu, de Kant. Mais ce qui fait le caractère propre de Bossuet, c'est tout autre chose. Il n'est pas un politique, un moraliste, un philosophe, un historien, il n'est pas même un écrivain et un orateur; il est par dessus tout, avant tout et exclusivement, un prêtre. Là est l'unité de sa vie et de son œuvre; là est sa force et sa grandeur; là est la source de ses pensées, de ses sentiments, de ses paroles et de ses actes. Sa théologie est celle de l'Église : elle est à prendre ou à laisser; c'est elle qui inspire sa philosophie, sa politique, son histoire, sa morale, son éloquence.

Voilà ce qu'il faut dire, ce qu'il faut montrer quand on expose et explique Bossuet. C'est le seul moyen de le faire comprendre et apprécier à sa valeur. C'est l'amoindrir et le dénaturer que d'en faire un homme d'aujourd'hui, un théoricien pour le dix-neuvième siècle, un philosophe de la politique ou de l'histoire, un penseur préoccupé des graves problèmes sociaux et moraux qui font notre souci. Il n'a rien voulu que plier les esprits et les cœurs à l'obéissance, étendre et affermir l'autorité de l'Église, amener à tout prix les âmes captives aux pieds du confesseur. Cela étant vu, on peut admirer à l'aise la richesse, l'éclat, l'ampleur qu'il a déployés dans son entreprise, la variété des moyens, l'étonnant passage de la douceur à l'énergie, de la simplicité à la magnificence, la beauté, la poésie, la majesté du geste et du langage, la délicate finesse des analyses de psychologie religieuse et la sublime grandeur des solennelles harangues; on peut admirer le mouvement, le style, les images, l'ordonnance de ces sermons qui restent le modèle du genre; on peut admirer la vie privée, irréprochable en un temps de mœurs faciles, et la haute tenue du prélat, digne précepteur de fils de roi, qui a su donner par la beauté des paroles je ne sais quel air de noblesse aux flatteries des courtisans. Ce n'est pas l'homme antique, plus simple et plus humain; ce n'est pas l'homme moderne, plus complexe, plus libre, plus soucieux de suivre la nature : c'est la personnification du siècle de l'unité, de l'autorité, de la solennité, c'est le type du prélat à la fois homme de cour et prince de l'Église, imposant le respect par sa dignité et l'admiration par son talent; c'est le

représentant et le défenseur d'un ordre de choses qu'il contribue lui-même à hausser à son apogée, mais qui ne cessera dès lors de décroître, et qui n'est plus pour nous qu'un souvenir non regretté.

Peut-être ce compte-rendu est-il trop long. C'est qu'il nous a paru utile de mettre en lumière les tendances dont le livre de M. Lanson est un symptôme. Par amour du nouveau, n'en fût-il plus au monde, des esprits délicats et raffinés en viennent à contester les choses les plus claires du monde et justement parce qu'elles paraissent claires à tout le monde. Sans grande conviction, ils se disent qu'il est bien de réagir contre l'opinion vulgaire, de prendre le contrepied de ce qui passe pour être opinion commune, doctrine de bon sens. Voltaire devient un assez médiocre esprit, chercheur de petite bête, et qui manque d'envolée; Bossuet devient un modèle auquel les bons esprits reviennent de toutes parts. Il est plus distingué de penser ainsi. On se fait gloire d'être tolérant; c'est par tolérance qu'on exalte Bossuet et qu'on glorifie le siècle de l'intolérance; c'est le dix-huitième siècle qu'on accuse de fanatisme aveugle. Ce genre de paradoxe est pour distraire quelques lettrés. Entre augures, on peut se dire ces choses-là. Il ne manque pas de fissures par où le vrai fond apparaît. M. Lanson a-t-il pu réprimer un sourire lorsqu'il écrivait : « Je ne doute pas que Bossuet, réduit à choisir entre le schisme et l'abandon de ses principes (gallicans), ne se fût soumis, comme ont fait ses successeurs, et n'eût trouvé dans son érudition de quoi justifier les nouveaux dogmes. » La phrase est jolie, et sent son sceptique. Bien joli aussi et bien digne d'un *voltairien,* le récit de la comédie qui s'est jouée à Rome à propos du procès de Fénelon, comédie où la congrégation, les cardinaux et le pape tiennent de si plaisants rôles. On cligne de l'œil au voisin en narrant ces aventures — mais on reprend l'air grave en déplorant que la Révolution nous ait menés si loin.

Or le gros des lecteurs risque de ne pas remarquer l'imperceptible sourire et de n'apercevoir que l'air grave. Il y a, en particulier, une génération de jeunes gens laborieux, sérieux, qui consacrent leur temps et leurs efforts à se donner une éducation littéraire, à lire, à étudier nos auteurs classiques pour former à ce contact leur esprit et leur cœur, et y puiser les éléments de la

culture qu'ils sont appelés à répandre à leur tour : ce sont nos élèves d'écoles normales, élèves-maîtres et élèves-maîtresses ; ce sont les instituteurs qui se préparent au professorat. On ne se fait pas une idée de ce qu'il y a de bonne volonté, d'ardeur, de candeur, de désir d'instruction et de lumière dans cette vaillante armée qui demande à prendre rang dans la guerre contre l'ignorance. Bossuet est un des grands noms sur la liste des ouvrages qu'ils ont à étudier; un livre nouveau sur Bossuet, quelle bonne aubaine! Et un livre si gros, d'un plan si clair, avec des titres de chapitres si complets, d'une lecture si facile, et par un habile professeur de l'Université! Il faut lire cela, et le creuser, et en tirer profit tant pour soi-même que pour les examens.

Quelle surprise à ces honnêtes lecteurs, disposés à croire un si savant universitaire sur parole! Quel contraste avec tout ce qu'ils pensent, tout ce qu'on leur a dit, avec l'air qu'ils respirent. avec les besoins de leur esprit, avec les vues, les tendances, les lois de la France moderne! Quel trouble et quelle confusion s'ils ne parviennent pas à démêler les sophismes, les manèges, les contradictions, les réfutations cachées, la doctrine ésotérique!

Voilà pourquoi de tels livres ne sont pas faits pour eux, et il est de devoir de les en prévenir. Du moins, s'ils les lisent, qu'ils en aient la clef; qu'ils en sachent d'avance la signification.

Il faut donner à notre peuple, et surtout aux instituteurs de notre démocratie, une plus saine et plus substantielle nourriture; il faut leur parler un langage ferme et sincère, de sens droit; leur nommer les gens et les choses par leur vrai nom; les instruire pour leur temps et pour les nécessités de la vie républicaine. Ils ont à faire œuvre virile, il faut les traiter en hommes; les coquetteries d'une critique de bon ton et d'une réaction d'amateurs ne leur conviennent pas.

Jules Steeg.

---

# LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

## D'APRÈS HERBART

*(Dernier article).*

---

Voici, à ce qu'il nous semble, l'impression d'un lecteur français, voici du moins la nôtre, en lisant les Lettres de Herbart. Ce philosophe qui entreprend de nous expliquer les choses de l'éducation procède avec une méthode et une tenacité manifestes; il s'efforce très laborieusement de substituer à la confusion de nos idées des notions distinctes; et çà et là, en effet, dans son œuvre, certaines vérités psychologiques ou pédagogiques, plus ou moins neuves, plus ou moins vieilles, se détachent avec un certain relief. Malgré tout, l'ensemble est indigeste. On pouvait espérer de voir un esprit versé dans les mathématiques apporter en ces problèmes, où la précision serait si nécessaire, une clarté toute nouvelle, et substituer aux à peu près de la pédagogie « littéraire » l'exacte netteté d'une pédagogie « scientifique ». Quelle déception! En dépit de l'appareil mathématique et des équations qu'il met sous nos yeux, ou en raison même de cet appareil et de ces équations, Herbart, et nous ne pensons pas que personne nous contredise là-dessus, est obscur; il l'est, malgré le luxe de ses divisions et subdivisions, ou à cause de ce luxe même; il l'est, non pas de cette obscurité qui se rencontre chez les grands philosophes, et qui tient aux perspectives comme infinies qu'ils nous font entrevoir : il est obscur, tout au contraire, parce qu'il rapetisse et raréfie les choses jusqu'à ce degré où l'on ne sait plus au juste ce qui reste, ni le rapport de ce qui reste avec la réalité. De là aussi une singulière et déplaisante sécheresse. Est-ce à un psychologue que l'on a affaire, ou à je ne sais quel anatomiste qui s'est trompé d'objet, qui découpe l'âme en menus morceaux, puis qui les juxtapose, et, qu'on nous passe le mot, qui les recolle avec patience en y mettant des numéros? Combien nous paraît lent le mouvement de cette pensée! Herbart, en un passage de ses Lettres, nous

parle de ces files mathématiques où certains membres se trouvent affectés d'exposants ou d'indices radicaux, qui donnent lieu à des files latérales : l'esprit, forcé de s'arrêter là avant d'aller plus loin, éprouve une contrainte et un retard qui lui pèsent. Nous sentons quelque chose de semblable en lisant Herbart : trop de files latérales ! trop de coefficients, mathématiques ou autres, qui nous empêchent d'avancer ! — Mais enfin il faut bien, dira-t-on, traiter les questions complètement. Il ne s'agit pas de les parcourir à la hâte. « Cette légèreté *française* qui ne souffre pas qu'on épuise aucun sujet », Herbart l'a précisément distinguée de la vraie souplesse. — Il serait trop facile de distinguer, à notre tour, la vraie gravité de cette pesanteur non française qui s'attarde sur chaque point de chaque sujet, et qui semble moins pénétrer dans les choses que s'y empêtrer. Mais laissons ces épigrammes qu'on échange volontiers de nation à nation. Le débat est plus sérieux. Si Herbart, en beaucoup d'endroits, nous impatiente, est-ce frivolité de notre part, et mobilité : ou ne serait-ce pas plutôt que tout, en lui, sa doctrine, sa méthode, son langage, qui conviennent parfaitement entre eux, s'accordent aussi peu que possible avec l'idée que nous nous faisons de la pensée humaine et de son allure naturelle ? Dans ces questions de forme, dont on se montre trop volontiers dédaigneux, une question de fond peut être engagée ; et c'est ici tout justement le cas : nous espérons en apporter la preuve. Nous espérons faire voir que notre première impression, en fin de compte, est juste, qu'elle tient à de solides raisons, et que, pour le dire sans ambages, dans la pédagogie psychologique de Herbart, la conception fondamentale, comme la forme, est à rejeter.

On pense bien toutefois que nous n'aurions pas cru devoir en faire un aussi long exposé pour aboutir à un résultat aussi purement négatif. Une partie de l'œuvre nous paraît mériter d'être recueillie. Sur tels points que nous indiquerons, des questions sont posées et des directions sont marquées, dont il vaut la peine pour le pédagogue de se préoccuper. Mais, prises en leur ensemble, les Lettres de Herbart à Griepenkerl nous semblent merveilleusement propres à montrer aux éducateurs la voie où ils ne doivent pas s'engager, et combien manque d'exactitude l'application des sciences exactes à l'éducation. La *Pédago-*

*gie générale* de Herbart, n'est d'ailleurs pas ici en cause. Bien que cet ouvrage présente, lui aussi, dans une trop large mesure, les défauts que nous venons de relever, ils y sont moins choquants, et le pédagogue a plus de choses à y récolter : la psychologie mathématique n'y intervient pas. C'est justement pour cela que l'intérêt en est beaucoup moindre au point de vue spécial où nous voulons nous placer, et qui est celui-ci : Qu'est-ce que la psychologie, en prenant la forme d'une science pure, apporte de lumières à l'éducation? Herbart fournit à cet égard un exemple décisif dans les Lettres que nous avons résumées. Nous nous en faisons volontiers accroire aujourd'hui sur la science, et la fausse image même en obtient de nous des hommages qui ne sont du qu'à la vraie. On est disposé à ne tenir un traité de psychologie pour scientifique qu'à la condition que peu de chose y soit donné à l'observation intérieure, mais beaucoup, en revanche, à ces formules qui ramènent l'esprit et les faits d'ordre spirituel aux phénomènes physiques. Si notre étude de Herbart peut produire ou affermir chez nos lecteurs cette conviction, que l'entreprise d'appliquer aux questions psychologiques et pédagogiques les procédés qui conviennent au monde de la quantité est chimérique, nous aurons, pour une bonne partie, atteint notre but.

Et tels qui, peut-être, étaient portés à se laisser séduire par cette ambition, et leurrer par l'apparente rigueur de Herbart, reviendront plus volontiers, et avec plus de confiance, à nos maîtres français, à ceux d'autrefois comme à ceux d'aujourd'hui. Ils apprécieront mieux, ils estimeront plus solidement, et à leur prix, la pénétration sans lourdeur, la sagacité aisée, par exemple, d'un Montaigne ou d'un Fénelon. Herbart a dit quelque part, critiquant les Kantiens et l'abus qu'ils faisaient des catégories : « La vraie profondeur n'est jamais pédantesque » ; reproche plaisant, si on pense à la place qu'occupent chez lui les formules et les fictions de l'entendement. Ce sont nos maîtres de France, à prendre la mesure que nous donne Herbart, ce sont eux, et non pas les pédants de son école, qui sont vraiment profonds. La philosophie pédagogique de Herbart, avec toutes ses prétentions, reste à la surface des choses. Nous allons tâcher de le faire voir aussi brièvement et aussi clairement qu'il nous sera possible.

I

La pédagogie psychologique de Herbart est trop étroitement liée à sa philosophie générale pour que nous puissions nous dispenser de caractériser celle-ci, — par les traits au moins qui conviennent à notre objet : notamment par sa méthode.

Malgré la part énorme qu'il fait aux spéculations *a priori*, Herbart, dans tout son système, prétend s'appuyer sur l'expérience, et c'est l'expérience qu'il veut éclairer et mesurer. Si la logique le mène à la métaphysique, c'est que, en fait, dans nos jugements, certaines formes paraissent se contredire : la métaphysique a pour objet de lever ces contradictions. De même, si, dans son ontologie, il affirme l'être en soi, c'est pour expliquer le phénomène. S'il affirme que les êtres, originellement isolés, doivent être conçus en relation les uns avec les autres, c'est qu'il n'y a pas moyen d'expliquer sans cela le mouvement, qui est une donnée expérimentale; et ainsi du reste. Il y a plus : lorsque, à l'aide d'un principe qui lui est suggéré par l'expérience, Herbart s'est rendu compte d'une certaine espèce de faits, — si une autre espèce de faits se présente à lui, et qui lui semble réclamer un autre principe, il ne s'inquiète pas plus qu'il ne faut, ni même autant qu'il faudrait, de concilier le second principe avec le premier. Sa philosophie, à ce point de vue, est sensiblement disparate, du moins dans certaines de ses parties : il le sait, et l'on pourrait dire qu'il le veut. A ses yeux, un Fichte qui, d'une notion une fois posée, déduit l'univers, prend juste le contre-pied de la bonne méthode [1].

Mais comment, dans ces conditions, Herbart a-t-il bien pu construire un *système*, et d'où vient qu'on a le droit d'y voir un des esprits les plus systématiques qu'il y ait jamais eu? C'est d'abord qu'il dispose ses conceptions par échelle, en procédant du simple au complexe, du plus abstrait au moins abstrait. Chaque être, pris originellement, est un pur *quale*, rien de plus, qui ne pense pas, qui n'agit pas, qui n'a nul rapport avec les autres : c'est le comble, assurément, de la simplicité et de l'abstraction. Rapprochant alors deux de ces êtres, il obtient une représentation.

1. Ces philosophies-là, pour Herbart, et dans son langage symbolique, ont trop de *voûte*, pas assez de *pointes*. Les pointes, chez lui, surabondent.

Rapprochant les représentations, il obtient ces fusions et ces complications auxquelles il réduit la pensée. De même, dans ses Lettres, nous l'avons vu partir des suppositions les plus simples et les plus abstraites pour s'élever à des cas de plus en plus composés et concrets.

L'analyse abusivement employée, et à l'excès, la synthèse réduite à un rôle accessoire, et même dénaturée, voilà, croyons-nous, le défaut radical de la méthode herbartienne. Non contente de distinguer, elle sépare et abstrait à outrance. De là ces deux résultats opposés : ici une philosophie de tronçons, où, par exemple, mécanisme et finalité, ontologie et théologie, philosophie théorique et philosophie pratique, sont expressément disjoints; là, au contraire, des synthèses artificiellement et étroitement systématiques, qui prétendent composer le réel avec des éléments abstraits : telle la psychologie mathématique.

Toute la doctrine de Herbart, à vrai dire, semble être une construction mathématique qui a l'ambition d'expliquer les choses en les mesurant. De même que le mathématicien, deux lignes étant données, les rapproche mentalement, de façon à connaître leur rapport, mais ne fait pas dépendre cette relation d'une énergie qui leur serait intérieure ou extérieure, de même que le rapport ainsi obtenu comporte une vérification expérimentale, de même enfin que ce procédé fournit des conceptions dont le caractère est tout à la fois idéal et réel, tout pareillement la philosophie herbartienne, opérant d'abord sur les êtres, puis sur les représentations, comme sur des points ou sur des lignes inertes, les rapproche, considère le rapport qui résulte de leur assemblage, et le vérifie, ou croit le vérifier, par les faits; et si l'on comprend, à la voir sous l'un de ses aspects, qu'elle se donne et pour réaliste, et pour amie de l'expérience, on comprend encore mieux que, sous un autre aspect, elle mérite la critique de n'être qu'un formalisme tout subjectif, ou qu'un expédient analogue aux fictions des mathématiciens.

S'il en est ainsi, l'application des mathématiques à la psychologie et à l'éducation n'est pas, on le voit, un accident dans le système de Herbart, et tient à l'essence même de sa pensée philosophique. Mais il est temps d'en venir à cet objet spécial et qui nous intéresse spécialement.

## II

La psychophysique actuelle, qui est surtout cultivée en Allemagne, a repris jusqu'à un certain point la tentative de Herbart. Mais, plus modeste, elle se borne à vouloir mesurer les sensations; mais elle expérimente, pour obtenir ses mesures; mais ce qu'elle cherche à établir, c'est un rapport entre l'accroissement de la sensation et l'énergie d'un stimulant extérieur. Autant de traits qui distinguent les psychophysiciens de Herbart. Car celui-ci applique ses calculs à toutes nos représentations, même aux plus hautes, et à la vie mentale tout entière; il n'expérimente pas : il abstrait et déduit; enfin c'est entre nos représentations elles-mêmes qu'il détermine des relations numériques, et il les mesure les unes par rapport aux autres. Toutefois un caractère commun à ces deux entreprises subsiste : la supposition, à notre sens, arbitraire et erronée, qu'il peut se produire dans la conscience un accroissement assimilable à une augmentation purement numérique [1].

Herbart procède ainsi. Considérons une représentation [2]. Si elle dure très peu de temps, elle est d'une extrême faiblesse. La durée est donc nécessaire à sa force, et l'on pourrait être porté à en conclure que l'énergie d'une représentation est en proportion de sa durée. Mais les faits ne s'accorderaient pas avec ce principe; car dans la réalité, au bout d'un certain temps, la représentation ne

1. Point récemment traité avec une pénétration remarquable par M. Bergson dans sa thèse sur *les données immédiates de la conscience*.

2. L'origine de la représention, chez Herbart, montre assez combien ce philosophe est facile aux hypothèses, et mal cohérentes. Après avoir posé comme étant impliqué dans la sensation un être en soi, tout qualitatif, après avoir déclaré que les êtres en soi sont fermés les uns aux autres et manquent absolument d'énergie, il suppose, sans recourir d'ailleurs à aucune force motrice extérieure, un inexplicable rapprochement entre ces atomes immobiles; il suppose que si deux de ces êtres (deux qualités pures) se rencontrent en un même point, ils se pénètrent mutuellement; il suppose que, en tant qu'ils sont de qualité opposée, il s'ensuit un trouble; il suppose enfin que la résistance à ce trouble, l'effort de l'être pour se conserver, donne lieu à la représentation. — Mélange et confusion de la qualité et de la quantité, passage injustifié de l'immobilité au mouvement, de la diversité pure à la relation, de ce qui n'est ni pensant, ni même pensable, à la pensée : c'est à ce prix que la représentation se trouve expliquée.

gagne plus en force. Ainsi à peine a-t-elle commencé la carrière qu'elle est capable de fournir, et qui est comme son champ ou son espace dans la conscience, que son progrès se ralentit, et ce ralentissement s'accroit graduellement, jusqu'à la limite où la capacité de la représentation est épuisée. Sur ces données Her bart croit pouvoir établir une équation énonçant le rapport de l'énergie obtenue, à chaque moment, par une représentation, et du temps écoulé. Puis il ajoute comme facteur le *degré* de la perception (la force du ton, l'éclat de la couleur, etc.), dont il n'avait pas encore tenu compte. Après quoi, pour se rapprocher de l'expérience qui ne nous montre jamais une représentation toute seule, il en adjoint une autre à la première. Si ces représentations contrastent, et dans la mesure où elles contrastent, elles luttent entre elles : elles deviennent, à ce point de vue, des forces, dont chacune arrête l'autre; et Herbart, moyennant de nouvelles hypothèses, calcule ce qui se perd alors d'intensité, et la part qui revient, de cette perte totale, à chaque représentation. En voilà assez pour savoir comment les mathématiques, chez Herbart, s'introduisent dans la psychologie.

Rien de moins solide que ces prémisses. D'où vient que la représentation primitive tend à se maintenir? Puisqu'elle résulte d'un rapprochement entre deux êtres, et que chaque être pour Herbart est essentiellement impénétrable, chacun aussi devrait tendre, non à maintenir, mais à expulser. afin de rester soi-même, tout ce qui vient pénétrer comme par effraction dans sa sphère. D'où vient aussi que cette vitesse dont la représentation, prise isolément, est gratifiée, se trouve ralentie par degré? Car aucune considération de frottement ni d'obstacle physique quel qu'il soit n'ayant ici de place, qu'est-ce qui peut bien modifier la vitesse initiale? Qu'est-ce qui assure d'ailleurs que le rythme ne changera plus, puisqu'il a déjà changé?

Mais surtout est-il légitime d'assigner à une représentation un maximum de grandeur qu'elle atteindrait en s'ajoutant à elle-même? Est-il permis de la considérer, à un moment de son parcours, comme un total qui s'obtiendrait par l'addition à une certaine quantité, au quantum précédemment atteint, d'une autre quantité de même espèce? Une blancheur modérée + une blancheur modérée ne feront jamais une blancheur vive. Le passage

blanc modéré au blanc vif exige tout autre chose qu'une lition telle que 1 + 1, et cette différence de qualité est tout re chose qu'une différence de quantité. Il y a ici, en réalité, i une seule représentation, mais plusieurs. Si, en outre, une résentation peut être dite en progrès sur une autre, ce n'est pour cette seule raison qu'elle nous affecte plus fortement: blancheur médiocre ne peut-elle donner lieu à une perception ; nette qu'une blancheur éblouissante? Le véritable progrès ıtal, relativement aux perceptions et à leur vivacité représen-re, consiste à *mieux distinguer* l'objet perçu; et il faut pour un esprit qui, saisissant dans le même temps des termes rs, les compare. Dans cette synthèse est la vraie unité de e phase psychologique, et non dans une soi-disante *une* repré-ation qui s'additionnerait avec elle-même.

uant au rapport des représentations entre elles, le mécanisme lequel Herbart en veut rendre compte non seulement est des ı hypothétiques, mais ne s'accorde pas avec les faits. Bornons-s à un point, puisqu'aussi bien nous ne pouvons ni ne voulons e ici, il s'en faut, une critique complète de Herbart. Est-ce que x représentations opposées, deux couleurs, par exemple, qui trastent, s'arrêtent par cela seul? Bien plutôt se font-elles valoir ressortir l'une l'autre. Et il en est de même de notions telles la vertu et le vice, le beau et le laid: aucune d'elles ne ousse l'autre; mais chacune au contraire, par le moyen de tre, se détermine mieux et gagne en clarté. L'intérêt, si l'on t le dire, d'une représentation, ce n'est pas d'être seule dans onscience et d'y occuper toute la place; c'est, tout au rebours, ı des représentations plus ou moins différentes surviennent, soient propres à la mettre en relief. Mais chez Herbart, la loi représentations, comme la loi des êtres, n'est autre que oïsme. Chacune existe et agit uniquement pour elle-même. ıte représentation nouvelle est, par suite, une intruse et une ıemie. Une espèce de « lutte pour la vie » s'engage entre les es, et la conscience est le champ de bataille. Si l'harmonie ablit enfin, c'est que les belligérants sont forcés de se faire des cessions réciproques: harmonie tout accidentelle, tout exté-ıre et tout artificielle; au fond, équilibre aveugle de forces caniques.

gagne plus en force. Ainsi à peine a-t-elle commencé la carrière qu'elle est capable de fournir, et qui est comme son champ ou son espace dans la conscience, que son progrès se ralentit, et ce ralentissement s'accroît graduellement, jusqu'à la limite où la capacité de la représentation est épuisée. Sur ces données Herbart croit pouvoir établir une équation énonçant le rapport de l'énergie obtenue, à chaque moment, par une représentation, et du temps écoulé. Puis il ajoute comme facteur le *degré* de la perception (la force du ton, l'éclat de la couleur, etc.), dont il n'avait pas encore tenu compte. Après quoi, pour se rapprocher de l'expérience qui ne nous montre jamais une représentation toute seule, il en adjoint une autre à la première. Si ces représentations contrastent, et dans la mesure où elles contrastent, elles luttent entre elles : elles deviennent, à ce point de vue, des forces, dont chacune arrête l'autre; et Herbart, moyennant de nouvelles hypothèses, calcule ce qui se perd alors d'intensité, et la part qui revient, de cette perte totale, à chaque représentation. En voilà assez pour savoir comment les mathématiques, chez Herbart, s'introduisent dans la psychologie.

Rien de moins solide que ces prémisses. D'où vient que la représentation primitive tend à se maintenir? Puisqu'elle résulte d'un rapprochement entre deux êtres, et que chaque être pour Herbart est essentiellement impénétrable, chacun aussi devrait tendre, non à maintenir, mais à expulser, afin de rester soi-même, tout ce qui vient pénétrer comme par effraction dans sa sphère. D'où vient aussi que cette vitesse dont la représentation, prise isolément, est gratifiée, se trouve ralentie par degré? Car aucune considération de frottement ni d'obstacle physique quel qu'il soit n'ayant ici de place, qu'est-ce qui peut bien modifier la vitesse initiale? Qu'est-ce qui assure d'ailleurs que le rythme ne changera plus, puisqu'il a déjà changé?

Mais surtout est-il légitime d'assigner à une représentation un maximum de grandeur qu'elle atteindrait en s'ajoutant à elle-même? Est-il permis de la considérer, à un moment de son parcours, comme un total qui s'obtiendrait par l'addition à une certaine quantité, au quantum précédemment atteint, d'une autre quantité de même espèce? Une blancheur modérée + une blancheur modérée ne feront jamais une blancheur vive. Le passage

du blanc modéré au blanc vif exige tout autre chose qu'une addition telle que 1 + 1, et cette différence de qualité est tout autre chose qu'une différence de quantité. Il y a ici, en réalité, non une seule représentation, mais plusieurs. Si, en outre, une représentation peut être dite en progrès sur une autre, ce n'est pas pour cette seule raison qu'elle nous affecte plus fortement: une blancheur médiocre ne peut-elle donner lieu à une perception plus nette qu'une blancheur éblouissante? Le véritable progrès mental, relativement aux perceptions et à leur vivacité représentative, consiste à *mieux distinguer* l'objet perçu; et il faut pour cela un esprit qui, saisissant dans le même temps des termes divers, les compare. Dans cette synthèse est la vraie unité de toute phase psychologique, et non dans une soi-disante *une* représentation qui s'additionnerait avec elle-même.

Quant au rapport des représentations entre elles, le mécanisme par lequel Herbart en veut rendre compte non seulement est des plus hypothétiques, mais ne s'accorde pas avec les faits. Bornons-nous à un point, puisqu'aussi bien nous ne pouvons ni ne voulons faire ici, il s'en faut, une critique complète de Herbart. Est-ce que deux représentations opposées, deux couleurs, par exemple, qui contrastent, s'arrêtent par cela seul? Bien plutôt se font-elles valoir et ressortir l'une l'autre. Et il en est de même de notions telles que la vertu et le vice, le beau et le laid: aucune d'elles ne repousse l'autre; mais chacune au contraire, par le moyen de l'autre, se détermine mieux et gagne en clarté. L'intérêt, si l'on peut le dire, d'une représentation, ce n'est pas d'être seule dans la conscience et d'y occuper toute la place; c'est, tout au rebours, que des représentations plus ou moins différentes surviennent, qui soient propres à la mettre en relief. Mais chez Herbart, la loi des représentations, comme la loi des êtres, n'est autre que l'égoïsme. Chacune existe et agit uniquement pour elle-même. Toute représentation nouvelle est, par suite, une intruse et une ennemie. Une espèce de « lutte pour la vie » s'engage entre les idées, et la conscience est le champ de bataille. Si l'harmonie s'établit enfin, c'est que les belligérants sont forcés de se faire des concessions réciproques: harmonie tout accidentelle, tout extérieure et tout artificielle; au fond, équilibre aveugle de forces mécaniques.

On ne sera pas surpris, d'après ce qui précède, que Herbart fasse aussi vivement et aussi souvent la guerre à la théorie des *facultés* de l'âme. Beaucoup de philosophes aujourd'hui lui donneront raison sur ce point; et il faut avouer que, sous la forme où elle a été maintes fois présentée, cette théorie est mal satisfaisante. On y semble concevoir les facultés comme autant de personnages indépendants. Que deviennent, à ce compte, les rapports des phénomènes psychologiques et l'unité de la vie spirituelle? Que devient l'éducation, qui n'est efficace qu'à la condition d'être *une*, et, par conséquent, de ne pas traiter l'esprit comme une collection de pouvoirs séparés?

Mais est-ce là une raison pour retirer à l'âme toute faculté? La question, en définitive, est de savoir si l'âme est active, si elle ajoute, de son propre fond et par son énergie propre, quelque chose à ce qui lui est donné. Admet-on cette notion? On garde, croyons-nous, l'essentiel de l'idée de *faculté*. Herbart, lui, la rejette absolument. Ce n'est pas qu'il n'accorde à l'âme, lui aussi, une certaine flexibilité. Comment pourrait-il, sans cela, nous ne disons pas résoudre, mais seulement poser le problème de l'éducation? Tout pédagogue, comme tel, commence nécessairement par admettre que l'âme est susceptible de modification. Mais cette modification, d'où vient-elle? Est-ce nous qui en sommes l'agent, dans une plus ou moins large mesure; ou se fait-elle en nous sous l'influence déterminante de causes elles-mêmes déterminées, de facteurs fixes, — externes ou internes, — dont chacune de nos actions serait le pur produit? On sait la réponse de Herbart. Les changements qui surviennent dans notre âme ne dérivent en rien de son activité. Quelle en est la source, et pourquoi l'âme change-t-elle? Herbart, et nombre de philosophes avec lui, esquive le problème, admet le changement à titre de fait, et sans chercher si ce fait ne dément pas ses principes. Puis, l'ayant admis, et se ressouvenant alors de ces principes mêmes qu'il avait semblé oublier, il décompose tout changement en une série de mouvements, dont chacun est mathématiquement calculable. Ce n'est pas seulement l'activité de notre âme qui est atteinte et supprimée par cette façon de procéder; c'est le changement en général; c'est le devenir. — Quant à la liberté du choix, il n'en saurait même être question. Ce qu'il y a déjà, dans le devenir et dans l'activité, d'indétermi-

nation, paraît comme porté à son comble dans le libre arbitre. Or, il n'est pas d'idée qui répugne plus à Herbart que celle de l'indéterminé. Il faut que tout soit défini, arrêté; il faut que chaque représentation, à chaque instant, résulte aussi nécessairement de ce qui précède que le total d'une addition résulte de la somme des nombres additionnés. Par conséquent, des choses, des états, des faits, toujours des objets d'une précision tranchante, toujours des formes rigides, où il n'y a rien de flottant, mais aussi rien de vivant : tel est le monde de Herbart. Ce que peut produire le principe : « Tout est strictement mesurable », s'étale chez lui à plein. De là cette psychologie algébrique, si éloignée du réel, si peu d'accord avec les données de la conscience.

En partant de ces données, comme il aurait dû le faire, puisqu'il se propose d'expliquer l'expérience, Herbart n'aurait pas, comme il l'a fait, réduit l'âme tout entière aux représentations. Car le *sentiment*, pour lui, n'est autre chose qu'un certain rapport de représentations, et le *vouloir*, rien de plus qu'un certain mouvement de la représentation. La représentation explique tout, suffit à tout. Ainsi, comme Condillac, avec sa théorie de la « sensation transformée », et comme bien d'autres, qui se disent pourtant les dévots de l'expérience, Herbart a cru pouvoir ramener la réelle et riche variété des phénomènes psychologiques à une stérile uniformité. S'il avait commencé par reconnaître, en leur diversité, ces formes qui s'offrent à la conscience, pour chercher ensuite leurs relations, et finalement la cause de ces relations mêmes, peut-être aurait-il consenti enfin à la voir dans une activité ordonnatrice infiniment souple, et infiniment capable de progrès, aussi supérieure au nombre et aux rapports numériques que le mathématicien l'est aux chiffres qu'il pose, que le sont le sculpteur ou le peintre aux proportions qu'ils imaginent.

Les Lettres de Herbart nous ont montré, en partie, le détail de sa psychologie. Les mêmes caractères y paraissent. Nulle part aucune place pour l'activité originale de l'esprit. Il y est bien question de représentations qui « montent librement »; mais cette liberté consiste simplement dans l'absence des obstacles qui les gênaient jusque-là : l'obstacle cessant, l'ancienne représentation s'élève au-dessus du « seuil de la conscience » selon une loi mécanique. Un objet nouveau éveille-t-il notre curiosité ? c'est qu'une repré-

sentation ancienne en trouve, dans cet objet, une autre qui lui ressemble. Notre imagination entre-t-elle en jeu? l'opération se réduit à ceci : de vieux lambeaux, après s'être longuement ajustés, reparaissent en cet ajustement. L'esprit de généralisation? question de *voûte!* Les anciennes représentations s'élèvent en s'arrondissant autour de celle qui ressemble le plus à la perception actuelle, et qui est au sommet. L'esprit de précision? question de *pointe!* Ces mêmes représentations, quand la perception continue, se rabaissent, et le sommet s'effile de plus en plus. Et l'on ne peut nier qu'il y ait en tout cela quelque chose d'artificiellement ingénieux, et même quelque vérité. Mais ce qui est méconnu, dans ces théories, est plus important, à notre gré, que ce qu'elles mettent en lumière. Par exemple, que le contentement de la curiosité satisfaite se ramène, en une certaine mesure, au plaisir de la reconnaissance, nous ne le contestons pas ; dans un objet qui nous semble nouveau, il peut nous plaire de retrouver un ancien objet, et cette sorte de joie est visible jusque chez les enfants. Mais outre que, même dans ce cas, le plaisir éprouvé ne tient pas seulement à la ressemblance des choses, et résulte aussi de ce qu'on les distingue, la curiosité du nouveau, comme tel, demande un autre principe. Herbart a beau citer l'adage : *ignoti nulla cupido*. En fait, nous désirons l'inconnu, et par cela même qu'il est inconnu. Nous sentons le besoin de sortir du *déjà vu*, et nous aspirons à voir autre chose ; nous tendons à aller au delà du présent et du passé : l'infini, ou simplement l'indéfini, nous attire, non moins que le fini. Mais les principes de Herbart l'empêchaient de reconnaitre ces phénomènes à l'aspect fuyant : et nous, en revanche, l'expérience de ces phénomènes nous empêche d'admettre les principes de Herbart.

Quand même la psychologie herbartienne serait vraie, — et elle nous semble être radicalement fausse, — les formules mathématiques qui l'expriment auraient-elles pour nous une réelle utilité pratique? A peine est-il besoin de poser cette question. Qui vraiment prétendrait juger de l'homme et de l'enfant par le moyen de ces équations, où les signes, à la fois si pauvres et si compliqués, représentent si peu du réel, et de si sèche façon? Qui s'aviserait de regarder l'âme à travers ces appareils pesants et opaques, construits tout exprès, dirait-on, pour obstruer la vue et pour la

gâter? Ouvrir nos yeux tout grands sur nous et sur le monde, voir avec nos yeux, est notre première loi; et si les formules nous y peuvent aider, c'est à la condition qu'elles traduisent elles-mêmes, d'une manière vive et nette, la vision d'un esprit qui a su se mettre en face de la vie.

## III

Tout compte fait, qu'y a-t-il donc à retenir, selon nous, de cette œuvre à laquelle jusqu'ici nous n'avons guère adressé que des critiques?

Sans parler des passages où la précision de l'analyse, s'accordant avec les faits, les met en un nouveau jour, et de ceux où se marque une originalité laborieuse mais réelle, une certaine conception de la pédagogie psychologique se trouve dans les Lettres de Herbart, qui nous paraît digne d'intérêt et qui soulève de sérieuses questions.

Il est à remarquer que ces Lettres ont été trouvées dans les papiers de Herbart sans un titre qui en mentionnât l'objet spécial. Or celui qu'on leur a donné après coup : Lettres sur la *psychologie appliquée à l'éducation*, est équivoque, et excite chez le lecteur une attente qui n'est pas remplie. Herbart fait bien une certaine application de sa psychologie à l'éducation. *Fiat applicatio!* dit-il lui-même, après avoir construit quelque pièce de sa théorie, et il se tourne alors vers les faits qui intéressent particulièrement la pédagogie. Mais quand on parle d'appliquer des principes, et notamment des principes de mécanique, nous espérons généralement tout autre chose que ce que Herbart nous offre. Nous pensons que l'on va nous montrer comment, dans des conditions définies, on produira, selon des lois mathématiquement établies, un effet déterminé. Ici, au contraire, les préceptes ne figurent qu'incidemment; et d'ailleurs, dès la première lettre, Herbart nous montre assez qu'il ne s'agit pas pour lui de tracer les règles de l'éducation. Ces règles, il les a données dans sa *Pédagogie générale, déduite du but de l'éducation.* Que veut-il donc faire et que fait-il dans l'ouvrage dont nous nous occupons? Deux choses, et assez distinctes : il vérifie sa psychologie par les faits que lui fournit l'observation pédagogique, et il éclaire ou croit

éclairer les faits pédagogiques par sa psychologie. De ces deux fins, il semble bien que ce soit la première surtout qui lui tienne à cœur. On lui avait tant reproché, non certes sans raison, de trop oublier l'expérience dans sa doctrine psychologique, qu'il devait être avide d'en chercher une confirmation expérimentale. — Y a-t-il réussi? c'est une autre affaire. Il *paraît* y avoir réussi jusqu'à un certain point, et cela parce que, d'une part, il manipule et complique ses principes autant que besoin est pour les accorder avec les faits; parce que, d'autre part, quand l'apparence ne répond pas, malgré tout, au rythme prédit, il invoque « l'obstacle » physiologique, l'obstacle continu ou intermittent, qui vient à point nommé le tirer d'embarras, et qui, par la variété de ses formes et de son action, explique de la façon la plus commode du monde toutes les perturbations apportées au mécanisme psychologique.

A vrai dire, quand la psychologie, au lieu d'être un système factice, dérive de l'expérience, cette vérification pédagogique qui préoccupe Herbart devient accessoire. Car on a commencé alors par observer non seulement l'adulte, mais l'enfant; et il s'agit moins, en conséquence, de vérifier des lois dont on n'a pas lieu de suspecter la solidité, que d'en considérer ce cas particulier: la psychologie de l'enfant à l'*école*.

Mais si l'on prend, au contraire, pour point de départ les faits de la vie scolaire, tels qu'ils se produisent sous nos yeux, il est utile, il est nécessaire de les considérer à la lumière des lois psychologiques : n'est-ce pas ainsi seulement qu'on peut en dégager le véritable sens? Voilà donc une application de la psychologie à l'éducation, qui non seulement est bien déterminée, mais qui est importante. Lorsqu'il se place à ce point de vue, Herbart traite un problème qui a sa valeur propre. Il le distingue à juste titre de la pédagogie pure. Car l'objet n'en est pas d'établir la fin à poursuivre dans l'éducation, et les préceptes qui s'en déduisent: cet objet est seulement de livrer à la pédagogie des matériaux convenablement préparés, des documents authentiques, intelligemment interprétés et digérés. J'ai remarqué, par exemple, chez un élève, une imagination dont les saillies étaient tantôt heureuses, tantôt de mauvais goût. La psychologie me montre là dessus, avec des observations variées à l'appui, qu'effectivement,

d'une manière générale, l'imagination produit ces deux sortes d'effets, et que, de plus, elle n'échappe au mauvais goût qu'en se laissant diriger par la raison. Mais de ces principes généraux qu'ai-je le droit de conclure, tant que je reste dans les bornes de la psychologie? Quelle direction décisive m'apportent-ils? Le succès dans le monde (l'observation psychologique me le montre encore) appartient souvent à ceux qu'une vive imagination emporte, en emportant les autres avec eux. La prudence, une raison sévère, ne sont pas des moyens de réussir aussi efficaces. Que ferai-je donc? Comment me guider, et comment guider les autres? La nécessité n'apparaît-elle pas ici, pour le pédagogue, de se mettre au point de vue qui domine la psychologie, et de s'installer franchement sur le terrain de la morale? Autre chose est donc l'étude psychologique des faits qui se produisent dans la sphère de l'école, autre chose est la pédagogie proprement dite.

S'il faut, en tout problème, s'attacher à bien reconnaître l'objet que l'on poursuit, les données dont on dispose, et la méthode qui convient, — dans la science de l'éducation, autant et plus que partout ailleurs, ces précisions sont nécessaires. De bons esprits se plaignent volontiers du vague de la pédagogie : c'est, en grande partie, que les limites n'en sont pas nettement tracées, ni la nature nettement définie. La pédagogie est-elle une science inductive? A l'observation psychologique il appartient de lui fournir ses lois. Il suffit alors, pour trouver les préceptes pédagogiques, de constater les effets avantageux ou désavantageux qui résultent en général des actions humaines, et plus spécialement ceux qui se manifestent chez l'enfant. La morale n'a plus de fonction distincte; elle est comprise dans la psychologie; et la psychologie appliquée à l'éducation devient la pédagogie elle-même. Aussi ne voyons-nous pas de différence fondamentale entre l'une et l'autre tant qu'on se place au point de vue, par exemple, de Spencer ou de Bain. Mais il n'en va pas ainsi, quand on estime que la morale a des principes qui lui sont propres, et qui ne se laissent pas induire simplement de l'observation psychologique. C'est à elle, en ce cas, de mesurer nos facultés, et d'en établir la hiérarchie, non d'après leur utilité empirique, mais selon leur rapport à la raison, que nous sommes moralement obligés de suivre, *quoi qu'il advienne*. La pédagogie

devient donc dès lors une morale appliquée, et dès lors aussi, selon nous, prend son véritable caractère.

Herbart, comme Kant, et après lui, a distingué, et même jusqu'à l'excès, la philosophie *théorique*, à laquelle se rattache la psychologie, et la philosophie *pratique*, où se trouve comprise la pédagogie pure. La distinction des deux études, sinon certes leur séparation, est à retenir.

On a vu et nous avons rappelé comment Herbart divise le problème qu'il assigne à ce qu'il appelle la *pédagogie psychologique*. Il s'agit pour lui d'examiner d'abord l'élève et son degré d'éducabilité, ses ressources et ses limites; puis le maître et ce qu'il peut faire à l'égard de certains élèves définis; enfin l'influence que l'école et le cadre scolaire exercent sur les relations de l'élève avec le maître. Ces trois points en effet, l'élève, le maître, l'école, épuisent visiblement la sphère de l'enquête psychologique qui est à entreprendre.

Quelles sont les aptitudes *spéciales* de l'enfant qu'on se propose d'élever? Il est à coup sûr très important de s'en rendre compte, et l'ordre même que suit Herbart est conforme à la nature des choses. Car c'est en premier lieu dans le corps qu'il cherche la raison du caractère individuel de chaque élève (théorie des *tempéraments*); puis à la fois dans le corps et dans l'âme (théorie des *affections*); finalement dans l'âme elle-même et dans les *lois psychologiques*, ou plutôt dans la manière variable dont elles s'appliquent. Et en effet l'enfant paraît d'abord déterminé et spécifié par son organisation physique; puis une individualité se manifeste en lui, à laquelle il semble que le corps et l'âme concourent également; et c'est seulement dans une troisième période que son caractère dénote d'une façon plus ou moins distincte comment, en quelle mesure s'appliquent chez lui les lois propres à la vie spirituelle. A chacun de ces points de vue successifs répond une certaine diversité de « têtes », qu'il y aurait le plus haut intérêt pour le pédagogue à bien connaître.

Abstraction faite de tout système, n'est-ce pas là un problème bien posé et un dessein bien conçu? Quel dommage que l'exécution en soit si artificielle! Non pas que Herbart ne fasse preuve d'une certaine finesse dans ces distinctions; mais c'est la finesse de l'analyste plutôt que celle de l'observateur. Les « têtes » qu'il

fait défiler devant nous ont trop souvent, si l'on peut le dire, l'air d'être fabriquées. Chacune d'elles représente un cas possible, un membre d'une division faite *a priori:* ce n'est pas assez pour être assuré qu'elle existe. L'étude des tempéraments et des affections a encore son prix, et une suffisante vérité; mais, à mesure qu'on s'approche du cœur même de la psychologie, l'insuffisance du système éclate. Les artifices qu'il met en œuvre deviennent d'autant plus choquants que, de temps à autre, quelque lieu commun de pédagogie vient contraster, par sa banalité, avec leur complication laborieuse. Herbart lui-même en a eu le sentiment; il s'est fait cette objection et il y a répondu, on a vu comment (lettre 31), par une échappatoire, plein qu'il était d'une intrépide confiance dans la fécondité de ses formules.

Mais là n'est pas encore pour nous le défaut le plus grave de l'œuvre. Un vice de doctrine, au point de vue pédagogique, nous paraît la compromettre irrémédiablement. Il suffira, pour finir, de l'indiquer. L'élève, d'après Herbart, est, au regard du maître, ce que le patient est au regard de l'agent: c'est en ces termes même qu'il énonce la relation de l'un à l'autre. Il a beau insister ensuite et sur l'individualité de l'élève, et sur la nécessité de le faire agir, de respecter son originalité. Pour lui, au fond, l'individuel chez l'élève, comme d'ailleurs chez tous les êtres, est un simple *quale* sans action, un on ne sait quoi d'aveugle et d'inerte, dont tous les états de conscience reçoivent inévitablement la forme. Le développement de l'enfant consiste en couches successives de représentations bien ou mal fondues et plus ou moins compliquées: la première provenant du tempérament, les autres de l'entourage, de l'instruction, etc. Point de vraie activité; point de véritable personnalité. Formez les files! nous dit Herbart sur tous les tons; c'est-à-dire faites en sorte que des représentations s'emboîtent mécaniquement dans le cerveau de vos élèves; et, si nous ne formons pas les files, nous sommes des ignorants qui ne savons pas le premier mot du « mécanisme psychique ». Formez les files! et ne semble-t-il pas (mais vraiment, ce n'est pas une simple apparence) qu'à la voix d'une sorte de pédagogue instructeur, de lourds bataillons de formules s'apprêtent à envahir, mathématiquement et militairement alignés, une pauvre tête d'enfant qui n'en peut mais?

Pascal, qui savait sans doute autant de géométrie que Herbart, a remarqué que les géomètres « qui veulent traiter géométriquement les choses fines... se rendent ridicules »; et l'éducation est, par excellence, chose de finesse. Ce n'est pas toutefois qu'il soit équitable d'imputer à l'esprit géométrique l'erreur fondamentale de la psychologie et de la pédagogie herbartienne. Car s'il s'était strictement conformé à cet esprit et à ses exigences, Herbart, en abordant l'âme humaine, aurait commencé par reconnaître ce qui, dans les questions de cette sorte, nous est *donné*, et ce qui ne l'est pas; il aurait traité le problème avec les principes qui lui sont propres; il n'aurait pas pris une unité de mesure pour une autre : bref, il n'aurait pas construit son système. Les mathématiques ne sauraient être rendues responsables de ce qui est une faute de calcul.

Dans une lettre au professeur Sanio, Herbart écrivait que, dans cette vie, il faut savoir se risquer; mais « celui qui se risque doit se résigner à perdre quelque chose ». De l'œuvre hasardeuse que nous avons analysée, il y a beaucoup à laisser, et quelque chose seulement à retenir, ceci notamment qui a sa valeur : un problème bien posé. Mais nous laisserions, quant à nous, tout le reste. Nous laisserions cette méthode d'analyse à outrance, qui mutile tout ce qu'elle touche, ou peu s'en faut; nous laisserions cette psychologie mathématique qui n'est peut-être pas de la véritable mathématique, et qui sûrement n'est pas de la bonne psychologie; nous laisserions ce barbare jargon pseudo-scientifique auquel nos oreilles françaises, Dieu merci! ne sont pas encore accoutumées, et qu'il serait malsain d'introduire chez nous. « La vraie profondeur n'est jamais pédantesque » : la vraie science non plus.

H. DEREUX.

# COMMENTAIRE DU PROGRAMME DES TRAVAUX MANUELS
## POUR LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

Des nombreux essais faits, en ces dernières années, sur le travail manuel scolaire, des observations formulées dans les rapports relatifs à la classe VI de l'Exposition, ainsi que des discussions et résolutions du Congrès de la Sorbonne en 1889, on a pu tirer cette conclusion que l'enseignement manuel, à l'école normale, pour y rendre les services qu'on en peut attendre, pour y être soutenu et encouragé, doit contribuer : 1° à l'éducation professionnelle du futur instituteur en le mettant à même d'enseigner le travail manuel à l'école élémentaire; 2° à l'éducation physique et esthétique de l'élève-maître, à qui il doit donner en outre le goût des exercices manuels intelligemment exécutés. Telle a dû être la manière de voir du Conseil supérieur de l'instruction publique en adoptant le programme qui est devenu un règlement officiel par arrêté du 3 janvier 1891.

L'application de ce programme ne sera pas une innovation pour toutes les écoles normales; plusieurs d'entre elles l'appliquent déjà, en tout ou partie, depuis deux ou trois ans. A celles qui ne sont pas encore engagées dans la voie que nous avons préconisée ici même[1], il peut être utile de faire connaître la nature des exercices sanctionnés par la pratique et reconnus conformes aux nouvelles prescriptions réglementaires.

### Travaux élémentaires en papier, carton.

Nous appellerons d'abord l'attention des professeurs intéressés sur les exercices élémentaires propres à l'école primaire; on n'accorde pas généralement, à ces exercices, l'importance qu'ils méritent, parce qu'on oublie trop qu'ils s'adressent à tous les enfants de nos écoles élémentaires, qu'ils sont en réalité la base

1. Voir le numéro de janvier 1891, p. 8.

de toute exécution manuelle se rattachant au dessin ou à la géométrie, et enfin qu'ils constituent, pour des garçons de moins de douze ans, la meilleure préparation aux travaux d'atelier.

L'enseignement manuel primaire doit être avant tout éducatif; il ne peut prétendre, on ne saurait trop le redire, à préparer, même de loin, de futurs ouvriers pour le bois ou le fer; le pourrait-il, qu'il ne servirait en tout cas qu'au petit nombre. Ces vérités ne sont pas admises par tout le monde, et l'on rencontre encore de bons esprits qui sont convaincus que l'enseignement manuel doit débuter à l'atelier; ils prétendent qu'on ne saurait mettre trop tôt les outils du métier entre les mains du futur ouvrier.

Un apprentissage spécial n'est pas à sa place à l'école élémentaire, et, en tout état de cause, il est prématuré avant l'âge de dix ou douze ans; en le tentant, on risque d'altérer un organisme en voie de formation, et on expose presque toujours le petit ouvrier à prendre de mauvaises habitudes dans la tenue des outils. C'est prendre la méthode à rebours et commettre une erreur pédagogique que de faire travailler un bonhomme de sept ou huit ans sur une pièce de bois ou de fer d'après un tracé qu'il n'est pas capable d'exécuter. Les enfants de cet âge, dit-on, ne savent pas encore dessiner; on peut répondre qu'ils manieront moins facilement une lime ou une scie, qu'un crayon, une règle ou une équerre; ce qui est certain, c'est qu'ils arriveront plus vite à faire rigoureusement un tracé, qu'à exécuter ce tracé au moyen d'outils qui, le plus souvent, ne sont pas en rapport avec leurs forces physiques. Or, dans les ateliers, on dit que tout travail bien tracé est à moitié fait; la conséquence, c'est que, même au point de vue de l'apprentissage, on devra s'occuper d'abord et surtout de la bonne exécution du tracé.

L'expérience démontre que les enfants qui tracent exactement leurs petits travaux de découpage, de cartonnage, de coupe de plâtre, etc., passent sans difficulté au tracé sur bois; qu'ils font, à l'atelier, des progrès beaucoup plus rapides que leurs camarades étrangers à tout travail manuel avant leur arrivée à l'atelier; il sera donc logique de commencer toujours par les petits travaux élémentaires exécutables dans la classe même. Du reste, les programmes officiels de 1882 sont formels à cet égard : ils ne pres-

crivent les travaux du bois et du fer qu'au cours supérieur; or ce cours supérieur n'existant pas dans l'immense majorité des écoles élémentaires, il en résulte qu'on devra se borner, le plus généralement, aux travaux en papier, en carton et en argile.

Le nombre de ces petits travaux est considérable; on ne peut songer à les réaliser tous, d'abord parce que cela n'est pas nécessaire, et ensuite parce que le temps manquerait; il faut donc faire un choix qui sera subordonné aux exigences et aux nécessités scolaires.

C'est sur les jeunes maîtres préparés dans les écoles normales que l'on pourra surtout compter pour généraliser l'enseignement nouveau : il ne faudrait pas que les instituteurs déjà en fonctions, et en particulier les directeurs, eussent quelque raison sérieuse de s'opposer à l'introduction des travaux manuels dans un enseignement géneral dont ils ont la responsabilité; il ne faudrait pas qu'ils pussent craindre qu'un préjudice soit porté aux matières essentielles des programmes par l'introduction d'une matière nouvelle dont l'importance et les qualités pédagogiques ne leur sont rien moins que démontrées; or, c'est ce qui arriverait si les travaux manuels étaient indépendants du reste des exercices scolaires, s'ils constituaient une branche nouvelle d'enseignement simplement juxtaposée aux autres. Il faut que le travail manuel contribue à l'éducation physique, c'est sa première raison d'être; mais il faut en outre qu'il prête son concours à l'éducation intellectuelle en apportant à la partie scientifique (dessin, formes géométriques, calcul) le concret qui lui fait si souvent défaut dans l'enseignement ordinaire.

Quand les travaux manuels sont ainsi compris, ils ne surchargent pas les programmes; ils sont, en quelque sorte, un outil de plus permettant de travailler mieux et plus vite. Tel est l'avis de tous les maîtres persévérants qui en ont fait un essai sérieux. Nous insistons sur ce point parce qu'il y a là une pierre d'achoppement : le travail manuel est accepté par tous les maîtres qui comprennent quels services il peut rendre à l'enseignement général, il n'est que subi par les autres.

Une commission chargée, l'an dernier, de préparer un programme de travaux manuels pour les écoles de la ville de Paris s'est attachée, dans son travail, à faire ressortir la valeur du

concours que peut apporter l'enseignement manuel à l'enseignement scientifique. En tête du programme qu'elle a proposé [1], la commission parisienne a établi d'abord un parallèle entre les programmes officiels de 1882 et 1887 et l'enseignement scientifique correspondant. Elle a ensuite recherché les exercices qui peuvent servir d'application aux diverses notions scientifiques (partie mathématique) inscrites au chapitre de l'éducation intellectuelle; parmi ces exercices, dont elle possédait de nombreux spécimens réalisés par des écoliers, elle a choisi surtout ceux qui se relient intimement au dessin, qui obligent l'élève à analyser une forme géométrique, et qui peuvent être l'objet d'une mesure, d'un calcul, d'une évaluation de surface ou de volume. Dans son choix, la commission a eu encore une autre préoccupation : elle n'a admis que les exercices qui peuvent aboutir, entre les mains d'un enfant, à un *travail bien fait*. C'est pourquoi quelques points du programme officiel ont été peu développés, d'autres notablement réduits : tel est le tressage, qui se borne à quelques ouvrages en ficelle; quelques-uns, comme les cages, ont été exclus.

En comparant le programme parisien au nouveau programme des écoles normales pour la partie élémentaire, il est facile de voir qu'ils sont tous deux conçus dans le même esprit : le premier est un développement du second, et, comme le choix des exercices a été motivé par de sérieuses raisons pédagogiques, nous ne saurions mieux faire que de le recommander, comme un guide sûr, aux élèves des écoles normales.

Voici les grandes lignes de ce programme, dont l'application faite actuellement à Paris, dans une trentaine d'écoles, donne des résultats très encourageants :

*Tissage.* — Le damier et quelques variantes simples. — Combinaisons donnant des ornements dérivés du carré; filets grecs; lettres antiques.

*Pliage.* — Plis parallèles, perpendiculaires, obliques à 45°; pliage du carré, angles au centre, filtre, rosaces diverses; boîtes prismatiques; cube. Plis à 60° et à 30°; triangle équilatéral, hexagone régulier, rosaces qui dérivent de ces deux figures.

*Découpage.* — Principales figures géométriques, constatation de leurs propriétés les plus importantes, rapport des surfaces; valeur

---

1. Ce programme, illustré d'une centaine de gravures, est en vente au prix de 30 centimes.

des angles d'un triangle; propriétés des diagonales, médianes, etc., de diverses figures; carrés doubles ou moitié d'un carré donné, carrés faits sur les côtés d'un triangle rectangle, sur la somme de deux lignes: vérités géométriques qui découlent des comparaisons.

Découpage d'ornements symétriques à 1, 2 ou 3 axes. Rosaces en papier colorié, association des couleurs; rosaces chromatiques, couleurs complémentaires. Applications à la marqueterie.

*Cartonnage.* — Superposition et assemblages en relief de découpages en carton-carte: panneaux décoratifs; principaux solides géométriques (on insiste sur le tracé du développement). Applications à la confection de quelques boîtes et objets divers.

Nous indiquerons un peu plus loin le choix des autres exercices élémentaires en argile, plâtre, fil de fer, etc. Il nous paraît utile de donner d'abord quelques conseils sur l'exécution des travaux précédents.

Il ne suffirait pas que le professeur se contentât de montrer aux élèves de l'école normale comment on procède pour réaliser un tissage, une rosace, etc.; pour que l'élève-maître soit à même, dès sa seconde année, d'enseigner le travail manuel à l'école annexe, il faut qu'il ait fait et refait lui-même les principaux exercices, qu'il en ait exécuté les croquis et dessins; il faut de plus qu'il ait conservé tous ses exercices, afin que la préparation de ses futures leçons soit assurée. Dans la plupart des cas, les premiers essais des élèves-maîtres sont peu satisfaisants; mais avec du soin et un peu de bonne volonté, on arrive vite à des exécutions qui ne laissent rien à désirer.

Une pratique très recommandable consiste à réunir les divers tissages, pliages, découpages, dans un cahier spécial; cette sorte d'album est ordinairement disposé de la manière suivante: sur le verso de chaque feuillet, on colle l'objet fabriqué; au-dessous et sur le recto qui fait face, on indique succinctement le procédé opératoire avec croquis coté et dessin à une échelle simple; on y ajoute, s'il y a lieu, les exercices de calcul, de géométrie, etc., auxquels le travail a pu donner lieu. Pour le cartonnage, et aussi pour le modelage élémentaire dont il sera parlé ci-après, les dispositions sont les mêmes, sauf cette différence que l'objet est conservé à part; un *dessin à vue* le remplace dans le cahier.

Nous avons vu un certain nombre de ces albums fort bien tenus entre les mains des élèves-maîtres en service à l'école

annexe; nous avons presque toujours constaté que les enfants de l'école annexe s'efforcent d'obtenir un cahier semblable à celui du maître. Les élèves-maîtres devront donc conserver avec soin le cahier qu'ils auront préparé en première année, et, au cas de trop grande maladresse de l'auteur, nous sommes tout à fait de l'avis de M. Jadot, directeur à Douai, qui se propose de donner l'album à refaire pendant les grandes vacances.

*Brochage et cartonnage d'un volume.* — Il ne faut pas confondre ce genre d'exercices avec la reliure proprement dite, qui ne serait pas à sa place dans un atelier d'école normale. La mention inscrite au nouveau programme vise simplement les opérations qui permettent de rassembler les divers cahiers d'un livre, ou d'une publication périodique, par un brochage ou par un cartonnage, c'est-à-dire par la confection d'un volume à dos de toile, avec plat en carton. Il ne s'agit pas ici d'exercices à transporter plus tard à l'école élémentaire.

L'enseignement de cette partie des travaux manuels ne peut être collectif que pour les premières leçons dans lesquelles le professeur exécutera, devant ses élèves, les diverses opérations connues sous le nom de *grecquage*, d'*assemblage* et de *cousage* des cahiers, de la formation du dos, du *cartonnage* et du *collage* de la couverture. A moins de multiplier outre mesure l'outillage, ce qui serait encombrant et coûteux, on ne pourra faire appliquer les leçons du professeur que par quelques élèves à la fois. Dans les écoles où ces exercices donnent de bons résultats, on s'arrange de façon que chaque élève arrive à brocher et à cartonner un volume pendant sa première année. En seconde et en troisième année, les élèves sont autorisés, par groupes, à tour de rôle, à se servir de l'outillage spécial pendant des heures prises sur les récréations.

### Modelage, moulage, etc.

En première année, on ne peut consacrer plus d'une vingtaine d'heures au modelage; il faudra donc se borner aux exercices élémentaires; la plupart de ceux-ci seront exécutés d'après croquis cotés, les autres d'après nature, ou mieux d'après des plâtres représentant des feuilles, ou des rinceaux peu compliqués. Les

modèles en nature, nécessairement simples, présentent des inconvénients : l'élève se complaît dans les détails accessoires, et s'occupe peu d'établir les grandes lignes dans leur vrai rapport; les professeurs veilleront à ce que le contraire ait lieu. Il importe de ne pas maintenir trop longtemps l'élève dans des sujets formés uniquement de lignes droites, tels que les modelages ordinaires d'après croquis cotés; le travail ultérieur prendrait une sorte de raideur. Il sera bon de suspendre, de temps en temps, l'exécution d'ornements purement géométriques et d'y substituer des motifs empruntés au règne végétal.

Dans quelques écoles normales, on a pris l'excellente habitude de faire mouler en plâtre quelques-uns des modelages simples les mieux réussis; le moule se fait en gélatine et on tire autant d'épreuves d'un même sujet qu'il y a d'élèves. A sa sortie de l'école normale, le jeune instituteur peut emporter une douzaine de bons modèles qu'il utilisera dans ses leçons de modelage et surtout de dessin. Ce n'est pas en première année que cette collection peut être réunie, mais en seconde et en troisième; c'est pourquoi le programme officiel a prévu, en chacune des deux dernières années, le modelage et le moulage d'une série d'ornements simples destinés à l'école primaire.

Suivant les indications du programme parisien en ce qui concerne la première année d'école normale, et d'après les observations précédentes pour les deux autres années, voici, avec le temps à y consacrer, l'ensemble des exercices que nous croyons pouvoir recommander pour l'application du programme de modelage :

### PREMIÈRE ANNÉE (18 heures).

*Modelage d'après croquis cotés.* — Briques d'une faible épaisseur (1 à 2 centimètres) : rectangulaire, carrée, triangulaire équilatérale. Combinaisons donnant des motifs d'ornement composés de lignes droites parallèles, perpendiculaires, obliques à 45° et à 60° : denticules, étoiles à 8 et à 6 pointes. Briques circulaires et ornements dérivés du cercle.

*Modelage d'après nature*, ou d'après moulages en tenant lieu, de motifs empruntés au règne végétal : feuilles simples avec ou sans fragment de rameau. Ces derniers exercices seront intercalés dans les précédents conformément à l'une des observations ci-dessus.

2e ANNÉE (36 heures).

*Modelage.* — Principales moulures (poussées au gabarit après un premier épannelage au pouce ou à l'ébauchoir). Série, au choix, de six exercices destinés à être reproduits par moulage pour servir de modèles à l'école primaire : ornements simples (revision de 1re année) mesurant au plus 0m,20 de côté, avec ou sans moulure au bord.

Modelage de trois des sujets suivants : Filet grec, denticules, perles et pirouettes, palmettes, oves, d'après les modèles des Beaux-Arts.

*Moulage.* — Saumons de plâtre pour stéréotomie, et les modèles précédents pour l'école primaire. Chaque élève fera un moule seulement.

*Coupe de plâtre.* — Confection de solides géométriques de dimensions données : prismes droits, à bases rectangulaires, triangulaires et hexagonales; pyramides régulières; sections de ces solides.

3e ANNÉE (36 heures).

*Modelage.* — Nouvelle série, au choix, de six exercices destinés à l'école primaire.

Modelage de trois ou quatre des sujets suivants : Rais de cœur, frise du Capitole, rinceaux, rosaces, feuille d'acanthe, Griffon et Chimère, d'après les modèles des Beaux-Arts. Mise au point élémentaire pour un ou deux sujets.

*Moulage.* — Série des modelages pour l'école primaire; quelques-uns des autres modelages choisis parmi les meilleurs; quelques moulages d'après nature. Chaque élève pourra se contenter de faire deux moules, dont un à la gélatine.

*Stéréotomie très élémentaire.* — Exécution des épures suivantes : plate-bande, plein-cintre, anse de panier ou arc surbaissé, porte biaise. Pour chaque épure, le même élève ne fait qu'une pièce.

*Sculpture (rudiments).* — Un seul exercice. Le travail se bornera aux opérations suivantes : 1° dessin à main levée sur la matière d'œuvre bien dressée (bois de chêne, de hêtre, de poirier, ou bien craie ou saumon de plâtre), 2° découpage du motif, 3° refouillement des fonds, 4° modelage à l'outil des flexions du motif, 5° dressage définitif des fonds.

## Travaux d'atelier.

Les examens pour le certificat d'aptitude à l'énseignement du travail manuel comprendront désormais une épreuve pédagogique consistant, pour les aspirants, en « un exposé, sous forme de leçon, sur une question tirée au sort parmi les sujets qu'un maître doit exposer, avant tout exercice manuel, sur l'outillage, la matière première, ou le tracé géométrique et l'exécution raisonnée du travail à faire ». Des notions techniques suffisantes précéderont donc toujours les premiers exercices, ou

chacun des exercices nouveaux ; ces notions devront être données pièces en mains, par le professeur, aussi bien sur la matière d'œuvre que sur l'outillage.

L'ouvrier ne se rend pas compte, en général, des raisons scientifiques des différentes opérations qu'il exécute ; le professeur doit donner ces raisons, il doit s'attacher à faire comprendre à ses élèves pourquoi le maniement d'un outil se fait de telle façon plutôt que de telle autre, pourquoi telle précaution doit être prise pour éviter tel inconvénient que la pratique fait reconnaître ; il doit expliquer les motifs qui ont fait adopter la forme, la disposition, la nature des différentes pièces du matériel en usage ; en un mot, il doit tout expliquer et donner la raison scientifique de ses explications.

D'après les observations présentées plus haut sur les exercices élémentaires de 1re année, le tracé sur la matière d'œuvre devra être l'objet d'un soin particulier. Le professeur exécute d'abord au tableau noir, d'après un modèle en nature, le dessin de la pièce ou de l'objet à reproduire ; les élèves reproduisent, par un croquis coté à main levée, le dessin du maître dans un carnet spécial. Ce carnet, dont la tenue est de rigueur, suivant la note placée en tête du programme officiel, doit contenir, outre le croquis, un résumé des explications fournies par le professeur. On consultera avec fruit, à cet égard, l'*Instruction spéciale* formant le fascicule 8 des Documents scolaires.

Le tracé, sur la matière préparée, doit être *exact* ; l'emploi de la pointe à tracer est préférable à celui du crayon ; les crayons de charpentier et en général ceux qu'on ne peut tailler en pointe très fine seront rejetés. Quand le tracé est achevé, il faut toujours le vérifier avant d'entamer la matière ; on vérifiera aussi, de temps en temps, les équerres, règles, etc. La vérification donnera nécessairement lieu à des applications géométriques intéressantes.

Les exercices proposés ci-après sont un développement du programme officiel. L'exécution de la plupart des exercices théoriques indiqués nous semble nécessaire ; les exercices d'application sont un exemple de ce que nous considérons, d'après l'expérience, comme possible et raisonnable en 2me et 3me années ; selon l'habileté de leurs élèves et l'entrain qu'ils auront su leur communi-

quer, les professeurs feront réaliser un plus ou moins grand nombre d'applications utiles.

## *Atelier du fer.*

### 1re ANNÉE (18 heures).

*Travail du fil de fer.* — Courbures à la pince ronde ou plate, suivant des angles déterminés, puis des figures d'ornement : grecques, polygones étoilés, courbes diverses telles que circonférences, spirales, volutes.

Applications, confection de trois ou quatre objets usuels : crochet, triangle, trépied, gril, pince à ressort, chaînes diverses, petit panier à savon ou à verres, mirettes pour le modelage.

*Lime et burin.* — Premiers exercices alternant avec les travaux en fil de fer. Traits croisés à la lime allemande, tracés au pointeau, copeaux de faible épaisseur enlevés au burin. Maniement du foret à l'archet.

Applications : réglette en fer biseautée, divisée et percée d'un trou pour la suspendre.

### 2me ET 3me ANNÉES (72 heures).

(Une bonne répartition de ces heures, pour un même élève, est la suivante : 40 heures à l'étau, 20 à la forge, et le reste au tour.)

*Ajustage.* — Parallélipipède de dimensions données; saignées au bédane sur une face parallèlement aux arêtes. Equerre à 90 ou à 120 degrés; contrefort en équerre avec ornement aux bouts et percé de trous fraisés pour recevoir des vis à tête plate; cube, ou bien prisme droit à bases hexagonales.

Applications, deux ou trois des exercices suivants : entrée de serrure biseautée, plaque et anneau pour tiroir; aiguille aimantée (trempe et recuit), presse-papier (par exemple : parallélipipède droit, arêtes abattues en chanfreins sur une face, trou dans le milieu percé à la machine et recevant un bouton à facettes, soudé ou brasé dans ce trou).

*Forge.* — Faire le feu, allonger et apointer une tige, courber sur plat et sur champ, faire un lopin. Rebattage d'un burin ou d'un bédane, exercices de trempe.

Applications, deux ou trois des exercices suivants : chevillette, patte à glace, patte à crochet, chaînon, anneau, rondelle, équerre, pince pour forge.

*Tour à métaux.* — Deux exercices seulement : cylindre et poignée de manivelle ou masse pour fil de plomb.

*Tour à bois.* — Cylindre; cône creux et cône plein d'égales dimensions : moulures principales.

Applications, deux des objets suivants : balustre, quille, gland, vase Médicis.

### *Atelier du bois.*

1re ANNÉE (36 heures).

*Exercices préliminaires.* — Maniement des outils suivants : presse, plane à deux manches, râpe, lime, rabot, scie à tenon, à araser ou à main et à chantourner ou à découper, ciseau, mèches et outils à tracer; affûtages ensuite.

Equarrissage d'un rondin sans nœud pris dans du bois de chauffage : tracé à la ficelle, travail à la plane; dressage au rabot; transformation en un prisme à 8, à 16 pans, enfin en une pièce cylindrique.

Applications : tuteur, plantoir ou piquets pour cordeau de jardinier, manches divers, couteau à papier, ébauchoir pour le modelage.

Sciages perpendiculaires, obliques, parallèles aux fibres du bois (on emploiera des matériaux qu'il suffira de *blanchir* au rabot, ou à la varlope, pour les obtenir convenablement dressés et propres à recevoir les tracés). Sciages à mi-bois, enlevage au ciseau de la moitié des prismes séparés; exercices dit de pointes de diamant.

Profils divers à la scie à chantourner (ou à découper); évider, tailler à jour suivant dessin.

Applications : porte-manteau mobile; console-applique et diverses.

*Corroyage.* — Premiers exercices. Applications : support, banc ou tabouret à claire-voie.

Exercices de revision et d'applications; exemple, une caisse à fleurs : exécution des pieds au moyen de la plane, du rabot, de la râpe et de la lime; coupe des quatre faces égales deux à deux, et du fond, dans une planche préalablement corroyée; ornementation par des découpages, chanfreins, etc.; assemblage à vis. (On pourra injecter le bois avant l'assemblage, et le peindre après.)

2me ET 3me ANNÉES (72 heures).

*Revision* des exercices à la plane, de sciage, de corroyage.

Applications : maillet, petite échelle (mortaises cylindriques) ou grande échelle par plusieurs élèves; plumier ou papeterie, ou vide-poche-applique.

*Premiers assemblages* (à mi-bois) : à angle droit et à 60 degrés (croix de Saint-André).

Application : chevalet de bûcheron, en grandeur par plusieurs élèves, ou réduit.

Assemblages simples, à enfourchement et à tenon et mortaise.

Applications, trois ou quatre des objets suivants : sauterelle, équerre ordinaire de menuisier, équerre d'onglet, niveau de maçon, compas de bois pour le tableau noir, trusquin.

*Exercices théoriques.* — Assemblage à paume à 60 degrés. Entaille à queue d'hironde à mi-bois. Assemblages par bouts à queues d'hironde recouvertes ou non. Entures à trait de Jupiter. Assemblages d'onglet a travers champ avec moulure, à un ou deux parements.

Applications, trois ou quatre des objets suivants : boîte à clous à compartiments. Support-applique à potence. Cadre à rainure. Châssis pour tirage d'épreuves positives. Liseur ou pupitre. Socle à moulures à fût droit ou oblique. Tabouret à pieds obliques.

Les exercices d'atelier pourraient très bien se terminer par la confection d'un objet, au choix des élèves, d'après un projet qu'ils établiraient en plan, coupe, élévation et dont ils ne s'écarteraient plus après approbation dudit projet par le professeur. Exemples : une sonnette électrique dans sa boîte, ou mieux une caisse assemblée à queues d'hironde ou autrement, divisée en compartiments, à devant tombant, avec charnières, poignée, fermoirs, etc., et destinée à contenir, élégamment rangés, les appareils construits par l'élève lui-même, et les produits les plus indispensables aux leçons sur les notions de sciences physiques. Ce petit nécessaire expérimental compléterait, d'une façon heureuse, le bagage scientifique que, grâce aux travaux manuels, tous les élèves-maîtres devraient désormais posséder à leur sortie de l'école normale.

R. L.

---

# LE SAUVETAGE DE L'ENFANCE

La Société de l'*Union française pour le Sauvetage de l'enfance abandonnée*, dont nous avons déjà entretenu à plusieurs reprises nos lecteurs, vient de faire un pas considérable en avant. Elle est entrée en rapport direct avec le monde de l'enseignement primaire, grâce au généreux appui de M. le ministre de l'instruction publique. Le comité lui ayant demandé de vouloir bien autoriser les distributions de son appel dans toutes les écoles primaires de France, et de l'aider ainsi à enrôler sous sa bannière le plus grand nombre possible d'adhérents et de donateurs, le ministre a accordé cette autorisation. Il a fait plus; il a adressé à tous les inspecteurs d'académie une circulaire pour leur recommander de faire connaître aux écoles l'œuvre du Sauvetage de l'enfance.

« Je suis d'autant plus disposé, leur écrit-il, à seconder les efforts de cette œuvre si digne d'encouragement, que la présente communication me semble pouvoir être l'occasion d'une des plus heureuses applications de nos programmes d'instruction morale et civique. Le trait distinctif de ces programmes a été marqué dans le texte même que le Conseil supérieur a sanctionné il y a huit ans, par ces mots plusieurs fois répétés : *Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même : appel incessant au sentiment et au jugement moral de l'enfant....; enseignement à tirer des faits observés par les enfants; à l'occasion, leur faire sentir les tristes suites des vices dont ils ont parfois le spectacle sous les yeux, de l'ivrognerie, du désordre, de la paresse, etc., en leur inspirant autant de compassion pour les victimes du mal que d'horreur pour le mal lui-même; procéder de même, par voie d'exemples concrets, pour les initier aux émotions morales..., par exemple au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir*, etc. Les instructions ministérielles qui ont accompagné en 1883 et en 1887 l'envoi des programmes officiels abondent dans le même sens, insistent sur le « caractère exclusivement » pratique de l'enseignement de la morale dans nos écoles », et en résument l'esprit dans cette définition : « Le but de cet enseignement,

» c'est de faire faire à tous les enfants l'apprentissage effectif de la » vie morale. » Aucune circonstance ne paraît pouvoir mieux répondre à ces prévisions du programme que celle qui nous est offerte aujourd'hui, et je vous prie, monsieur l'inspecteur d'académie, de vouloir bien la signaler à MM. les inspecteurs primaires ainsi qu'aux directeurs et directrices des écoles normales : j'apprendrai avec plaisir les résultats de leurs efforts en vue de contribuer à la diffusion de l'œuvre excellente qui se recommande à leurs généreuses sympathies. »

Cette circulaire n'a pas tardé à produire d'heureux effets. Les instituteurs, les institutrices, les élèves des écoles de tout degré, écoles supérieures et élémentaires, écoles maternelles, écoles normales, se sont aussitôt intéressés à cette œuvre de charité fraternelle qui leur était inconnue jusque-là. Les collectes, les dons, les souscriptions ont commencé à affluer; il en est venu de toutes parts, des populeuses écoles de Paris et de petites écoles mixtes de hameau.

Le comité avait eu l'idée ingénieuse de décider que tout groupe scolaire, toute école, tout cours composé de plusieurs classes, ou toute classe distincte, pouvait devenir membre titulaire de la Société moyennant la cotisation annuelle de douze francs. Cette idée a été accueillie avec empressement ; on a vu les dix classes d'une grande école envoyer dix souscriptions, et ailleurs, dans les villages, l'école de garçons et l'école de filles se réunir pour en envoyer une. Nombre de maîtres et de maîtresses ont voulu profiter de l'article des statuts qui réduit pour eux à cinq francs la cotisation, et se sont fait inscrire comme membres titulaires à côté de leur école ou de leurs classes.

Un diplôme de titulaire sera envoyé, qui figurera avec honneur dans le préau ou la salle d'école, et qui rappellera toute l'année le devoir de solidarité et de fraternité qui s'impose aux petits comme aux grands.

Ajoutons qu'une vente, qui a été faite dans les salons du ministère de l'instruction publique et au succès de laquelle le ministre a largement contribué, a rapporté près du double de celle de l'an dernier, preuve des sympathies croissantes que la Société rencontre sur son chemin.

Ce n'est pas seulement de l'argent qui est venu, ce sont aussi

de bons conseils, des idées heureuses, des propositions pratiques qui toutes tendent au développement de l'œuvre et au sauvetage des pauvres enfants dont la petite main heurte à nos portes.

Entre toutes les lettres reçues, en voici une d'un inspecteur d'académie qui intéressera certainement nos lecteurs :

Pourquoi n'essaierions-nous pas, dans quelques écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, de recueillir un ou deux de ces petits déshérités, qui deviendraient ainsi les pupilles de l'école, les enfants d'adoption de tout le personnel, professeurs et élèves-maîtres? Leur instruction se ferait à l'école-annexe ; l'éducation serait confiée, sous la direction et la surveillance du directeur ou de la directrice, aux élèves-maîtres ou élèves-maîtresses, qui trouveraient là une occasion et un moyen de s'initier à leur rôle futur d'éducateurs publics et à la pratique de cette charité laïque que l'on ne comprend pas encore dans certaines régions.

Une fois pourvus du certificat d'études primaires, ces enfants seraient mis en apprentissage par nos soins; d'ailleurs tout lien ne serait pas rompu entre l'école et eux : il suffirait d'organiser, là où elle n'existe pas encore, une société fraternelle des Anciens élèves de l'école annexe et de les y faire entrer.

Il me paraît évident que, en ce qui concerne la nourriture de ces enfants, les écoles pourraient se tirer d'affaire sans demander un crédit supplémentaire. Quant aux vêtements, aux fournitures classiques, le personnel de l'école, professeurs et élèves, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs primaires les prendraient à leur charge bien volontiers.

N'y aurait-il pas là un exemple de solidarité et de charité utile à donner non-seulement aux maîtres de la jeunesse, mais aux populations elles-mêmes qui suivent d'un œil très attentif tous les efforts, toutes les évolutions de notre enseignement primaire? Quel exemple enfin pour tout le personnel enseignant du département, qui ne tarderait pas à s'intéresser à l'œuvre, à adopter lui-même ces enfants et à suivre, dans un entraînement généreux, ce mouvement de charité!

Il y aurait évidemment d'assez grandes difficultés pratiques pour réaliser cette pensée; mais il nous a semblé qu'elle méritait de n'être pas passée sous silence.

Sous ce titre : *la Charité à l'école*, M. Édouard Petit, après avoir exposé dans le *Mot d'ordre* l'œuvre de l'*Union française pour le sauvetage de l'enfance*, ajoute :

L'enfance riche, l'enfance aisée est née pour traiter fraternellement l'enfance pauvre. Le bambin, la gamine, qui, dans la loterie de la vie, ont gagné un père travailleur, une mère affectueuse, doivent se montrer pitoyables aux orphelins délaissés, aux maltraités qui sont

exposés aux pièges de l'ignorance, du vagabondage et du vice. Leur devoir est de tirer de leur trésor enfantin, chaque semaine, un petit sou. — « Un petit sou me rend la vie! » disait le petit Savoyard. Un petit sou répété cent mille fois, un million de fois, fait de fortes, très fortes rentes, qui rendront la vie matérielle, morale, à des milliers de petits Français. Et ce seraient de petits Français qui auraient fait ce prodige.

Et je prévois aussi, j'entends déjà d'admirables leçons professées par nos éducateurs nationaux. Quelle occasion pour eux d'appliquer à des faits positifs, — trop vrais, hélas! en leur navrante brutalité! — les programmes d'instruction morale et civique. Comme ils pourront mettre de façon vivante et émouvante la morale en action! Comme ils sauront initier leur auditoire au sentiment de la solidarité humaine! Le bien qu'on peut faire, ils le montreront par des exemples d'hier, d'aujourd'hui et qui feront impression.

Ils n'auront qu'à commenter en quelques traits sobres et expressifs les notices contenues dans le rapport de l'*Union*. Quel écolier refuserait son obole à un maître qui lui lira et lui expliquera toutes les angoisses et tous les bonheurs qu'enferme la suite des résumés biographiques d'éloquente et dramatique concision.

Voilà qui portera! Voilà qui, d'une part, fera apprécier avec reconnaissance les bontés incessantes de la famille — qui, d'autre part, entraînera les petits écoliers à contribuer de leurs piécettes blanches au relèvement des petits vagabonds... Je suis sûr que dans la dernière école de hameau, avant peu, les enfants seront inscrits sur les registres de la bienfaisance enfantine.

Et je suis sûr aussi que les lycées et les collèges seront admis à l'honneur du bienfait. Là, il y a plus d'argent. Là, déjà, chaque année, des quêtes sont organisées pour les pauvres; ne pourrait-on permettre à chaque classe de distraire *douze francs* de la masse commune pour l'*Union française?* Les douze francs donnés aux enfants ne feraient pas défaut aux femmes et aux vieillards. Ils seraient vite retrouvés. Il ne s'agit que d'une autorisation. Certainement elle ne se fera pas attendre.

Certes, c'est là une excellente idée, et dont l'exécution compléterait admirablement l'œuvre entreprise dans nos écoles primaires et dans nos écoles normales. Les enfants secourant les enfants, les enfants à qui la vie sourit venant en aide à ceux qui la commencent sous de si tristes auspices, voilà une leçon de solidarité et une tentative de solution de la question sociale qui en valent bien d'autres.

J. S.

---

LA

# QUESTION DES BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES

Nous avons reçu la lettre suivante :

Montélimar, le 20 février 1891.

*Monsieur le Directeur de la* REVUE PÉDAGOGIQUE.

Dans le dernier numéro de la *Revue* vous consacrez quelques pages à une lettre de M. Caïre, inspecteur primaire à La Mure, concernant les bibliothèques pédagogiques.

Tout ce que dit M. Caïre est excellent. Mais je m'associe surtout à l'idée qu'il émet au sujet de la franchise postale. Car à quoi bon se préoccuper de la constitution des bibliothèques, si les lecteurs ne peuvent y puiser?

L'institution des bibliothèques pédagogiques a bien une quinzaine d'années d'existence, et il n'est guère de canton en France qui n'ait aujourd'hui la sienne.

Si les Conseils généraux ont fourni quelques subsides, il faut reconnaître que les plus grands frais sont restés à la charge des instituteurs et des institutrices, qui ont versé leur cotisation, d'abord avec enthousiasme, puis sans enthousiasme, enfin avec regret. Cette gradation décroissante s'explique aisément : au début on a cru aux bibliothèques pédagogiques, puis on a reconnu la difficulté de s'en servir, enfin l'impossibilité.

Je dis l'impossibilité.

Qu'on ouvre le registre des prêts, et l'on verra combien de livres sont lus chaque année: telle bibliothèque qui possède deux à trois cents ouvrages a fait une dizaine de prêts. Quel capital improductif!

Certes, les causes de cet abandon sont diverses, mais il en est une contre laquelle l'inspecteur primaire est impuissant: c'est la difficulté de faire circuler les livres. Il faudrait, en effet, être bien naïf pour croire que les instituteurs vont, le dimanche ou le jeudi, faire quinze ou vingt kilomètres pour rapporter un ouvrage et en choisir un autre.

Quel remède à cela? Nous avons bien cherché dans nos conférences cantonales, et nous n'avons trouvé que celui-ci: la franchise postale.

Nous avons même essayé d'en user d'une façon détournée. La bibliothèque de Suze-la-Rousse, par exemple, est abonnée à différentes

revues, entre autres les *Annales politiques et littéraires*. Le bibliothécaire, sous la signature d'un délégué cantonal complaisant, transmettait lesdites revues à ses collègues, qui les lui retournaient par la même voie. C'était compliqué, ennuyeux, d'une légalité incertaine, mais enfin cela marchait : la bibliothèque était prospère. Cette prospérité ne fut pas de longue durée : un inspecteur des postes passa, qui fit tout rentrer dans l'ordre, et la bibliothèque n'eut plus de lecteurs.

Que l'on accorde la franchise postale entre le bibliothécaire et ses collègues, et les inspecteurs primaires se chargeront de faire revivre, chacun dans leur circonscription, une institution qui est morte en naissant, précisément parce qu'on ne lui a pas donné le moyen de se développer. Voilà une réforme qui ne coûterait rien à l'Etat, et qui aurait une bien grande importance au point de vue de l'éducation professionnelle, j'ai failli dire de l'éducation tout court, du personnel enseignant.

Veuillez agréez, etc.

Em. Sal,
*Inspecteur primaire à Montélimar.*

Au dernier moment, nous recevons encore, à propos des bibliothèques pédagogiques, plusieurs autres communications, dont nous ferons part à nos lecteurs dans notre prochain numéro.

---

## CAUSERIE LITTERAIRE

Le public attendait depuis longtemps, avec une vive impatience, la publication des importants *Mémoires* laissés par Talleyrand. Cet homme d'État qui, durant sa vie de quatre-vingt-quatre ans, a vu se succéder tant de régimes politiques, qui servit tour à tour l'ancien régime, la Révolution, l'Empire, la Restauration, le gouvernement de Louis-Philippe, qui fut mêlé à tant d'événements et y joua un si grand rôle, qui fut jugé si sévèrement par un grand nombre de ses contemporains, a voulu présenter lui-même sa justification devant la postérité. Ces *Mémoires* devaient paraître, selon sa volonté, trente ans après sa mort; ceux qui détenaient ces manuscrits jugèrent utile d'y ajouter de nouveaux délais encore.

La curiosité du public va être satisfaite enfin. M. le duc de Broglie, possesseur actuel des *Mémoires* de Talleyrand, a pensé que l'heure opportune était venue. Les *Mémoires* de Talleyrand formeront cinq volumes; les deux premiers ont été mis en vente au commencement de ce mois[1]. Ces deux volumes comprennent l'enfance et la jeunesse de Talleyrand; ils racontent la Révolution et l'Empire; ils nous conduisent jusqu'à la Restauration. Les trois derniers volumes doivent suivre à bref délai.

Ce n'est pas sur un rapide coup d'œil que l'on peut juger une publication comme celle-ci. Jusqu'à quel degré peut-on ajouter confiance à la parole de Talleyrand? Si sa grande préoccupation a été de se disculper de toutes les accusations portées contre lui, dans quelle mesure ce plaidoyer d'avocat, plaidant sa propre cause, est-il sincère? Là est évidemment la grande question. Elle sera bientôt éclaircie. Les archives de toutes les chancelleries de l'Europe nous ont livré la plus grande partie de leurs secrets sur les événements et les intrigues de la fin du siècle dernier et du commencement de celui-ci. Si Talleyrand, dans ses *Mémoires*, a cherché à abuser de notre candeur, ses artifices, si habiles qu'ils puissent être, seront bientôt découverts. Si, au contraire, l'épreuve

1. Calmann Lévy, éditeur.

tourne à l'honneur de sa véracité, il faudra conclure que la plupart des accusations portées contre lui ont été des calomnies, et il méritera d'être cru lors même qu'il nous parle de faits dont la vérification est plus difficile. Je reviendrai sur les *Mémoires* de Talleyrand; je n'ai voulu, aujourd'hui, qu'en signaler l'intérêt.

***

En attendant, voici un grand et beau livre d'histoire, *La jeunesse du grand Frédéric* [1], de M. Ernest Lavisse, professeur à la Sorbonne. Je n'ai pas besoin d'insister sur l'importance d'un tel ouvrage. Ce qu'il nous raconte, avec la jeunesse de Frédéric, ce sont les commencements de ce royaume de Prusse que Frédéric II devait élever au rang de puissance de premier ordre et qui est aujourd'hui ce que l'on sait.

Ce fut le grand-père de Frédéric II, Frédéric Ier, qui ajouta à son titre d'électeur de Brandebourg celui de premier roi de Prusse. C'était un homme vaniteux, tout gonflé de sa propre importance, s'entourant de chambellans chamarrés, qui s'ingéniait de son mieux à singer Louis XIV, comme la grenouille qui veut égaler le bœuf. Quand il mourut, il était couvert de dettes.

Son fils Frédéric-Guillaume Ier fut en tout le contraste vivant de son père. Son premier soin fut de mettre ordre aux folles dépenses; il licencia les chambellans et les dignitaires de cour, s'appliqua sans relâche à deux choses, économiser le plus possible, faire régner partout l'ordre le plus sévère, faire produire à l'impôt le plus possible et organiser une forte armée. Avare, dur à lui, dur aux autres, brutal, grossier dans ses goûts, méprisant les lettres, les arts, les sciences, tout ce qui est l'élégance de la vie, piétiste étroit, il eut du moins à un haut degré le sentiment de ses devoirs et de sa responsabilité comme roi de Prusse. Sans lui, sans l'argent qu'il avait amassé, sans la vigoureuse armée de quatre-vingt mille hommes dont il ne se se servait pas mais qu'il avait patiemment formée, Frédéric le Grand n'eût pu accomplir les entreprises hardies par lesquelles, tout d'abord, il se signala.

---

1. Un vol. in-8°, Hachette, éditeur.

C'est à être le continuateur de ses pensées que Frédéric-Guillaume destinait son fils aîné, le *kronprinz* Frédéric. Il le fit élever en conséquence suivant un programme sévère tracé par lui et d'où était scrupuleusement banni tout ce qui n'avait pas un but pratique. Malheureusement, le tempérament du jeune prince ne se prêtait pas à cette éducation. Frédéric, enfant, avait eu pour gouvernante une Française; il se trouva aussi parmi ses gouverneurs un Français, d'une famille réfugiée, nommé Duhan. Et ce que Duhan communiqua surtout à son élève, ce fut le goût des choses de l'esprit, de la littérature, de la poésie, de l'histoire, de la philosophie. Frédéric était délicat de santé, maladroit aux exercices du corps, mauvais cavalier; les manœuvres militaires l'ennuyaient et lui répugnaient. De là, un inévitable malentendu entre le père et le fils. Le père était dur, despote, tyrannique, le fils craignait son père, ne l'aimait pas, se cachait de lui. Le père alors se fâcha sérieusement; il résolut de briser cette résistance sournoise. Il redoubla de sévérité et de rigueurs, il ne perdait aucune occasion d'humilier son fils; nombre de fois il le frappa, comme il frappait volontiers tous ceux dont il n'était pas satisfait. Ainsi, peu à peu, le fossé se creusa entre le père et le fils, et, de part et d'autre, on en vint à la haine. On suit à merveille cette progression dans le récit de M. Lavisse.

Une explosion devait finir par arriver. Un jour de l'année 1730, Frédéric, alors âgé de dix-huit ans, outré de tous ces affronts et de tous ces coups, résolut d'échapper par la fuite à son tyran, de franchir la frontière de Prusse, au cours d'un voyage où il accompagnait son père du côté du Rhin, de se réfugier en France, puis en Angleterre. Mais Frédéric-Guillaume veillait; l'évasion projetée fut découverte au moment même où elle allait s'accomplir. Frédéric avait eu pour complices deux officiers, Keith et Katte. Comme lui-même était colonel d'un régiment, Frédéric-Guillaume, dans sa fureur, transforma le projet de fuite en crime de désertion militaire, crime puni de mort par le règlement, et traduisit les trois coupables devant un conseil de guerre. Keith put s'échapper et gagner la Hollande; Katte fut arrêté à Berlin, tandis que Frédéric de son côté était enfermé au secret dans la prison de Custrin.

Ce n'était pas une vaine menace que cette menace de mort. Il

est très certain que Frédéric-Guillaume songea sérieusement à faire tomber la tête de son fils; il est très certain aussi que Frédéric trembla pour sa vie. Un terrible exemple était fait pour l'effrayer. Il n'y avait pas longtemps que le tsar Pierre le Grand avait poursuivi à travers l'Europe son fils Alexis, se l'était fait enfin livrer, lui avait fait son procès, l'avait fait périr sous le knout.

Qu'eût fait Frédéric-Guillaume si le conseil de guerre eût prononcé la peine de mort? Eût-il laissé exécuter l'arrêt? Le conseil de guerre lui épargna cet embarras redoutable. Il prononça la peine de mort par contumace contre Keith; il condamna à la détention perpétuelle Katte, vu l'inexécution de la tentative. Quant à Frédéric, il refusa de se prononcer, déclarant qu'il n'appartenait pas à des sujets de juger un membre de la famille royale, un prince héritier. En vain le roi, furieux, renvoya une seconde fois l'affaire devant le conseil de guerre; celui-ci persista dans ses résolutions.

L'emportement du roi ne connut plus de bornes. Usant de son autorité souveraine, il *commua* en arrêt de mort la détention perpétuelle prononcée contre Katte. Il fit plus. Non content de mettre Katte à mort, il le fit conduire à Custrin, dans la cour de la prison sur laquelle donnait le cachot où Frédéric était enfermé. Celui ci dut assister au supplice, et, à travers les barreaux de la fenêtre, voir trancher la tête à son ami. A ce spectacle, il s'évanouit. Quand il revint à lui, il vit entrer dans sa chambre le pasteur Müller envoyé pour assister Katte; il ne douta plus que son heure dernière fût venue. Il faut lire, dans le récit plein de couleur de M. Lavisse, tous les détails de cette scène tragique.

Le roi, cependant, avait déjà fait grâce à son fils dans sa pensée. Il avait voulu seulement le frapper par une leçon terrible. Après quelques jours, Frédéric comprit enfin que sa vie était sauvée; il respira. Le pasteur était venu pour le convertir et non pour le préparer à la mort. Frédéric joua à merveille la comédie du repentir et de l'hypocrisie dévote, et le bon pasteur en fut la dupe. Il plaida de son mieux la cause du fils auprès du père. Le fils fut mis à une pénitence rude et humiliante; il fallut longtemps avant que son épée lui fût rendue.

Le père et le fils se réconcilièrent enfin. Frédéric obtint la permission de reparaître à la cour et de reprendre son rang, mais à

une condition, à la condition de se marier. C'est ce mariage de Frédéric qui fait le dernier chapitre du livre de M. Lavisse. Frédéric se mariant, contraint et forcé, était résolu par avance à haïr de tout son cœur cette princesse de Brunswick-Bevern qui était la rançon de sa liberté. « Il y aura dans le monde, écrivait-il cyniquement, une princesse malheureuse de plus. » Il tint consciencieusement parole. La princesse de Bevern était bonne, douce, aimante, presque belle avec cela. Frédéric, pourtant, ne lui pardonna jamais; il ne cessa jamais de la traiter avec un mépris et une aversion qu'il ne prenait pas la peine de dissimuler.

***

La *Collection des grands écrivains français* vient de s'enrichir d'un nouveau volume; celui-ci est consacré à Bernardin de Saint-Pierre et a pour auteur Mme Charles Vincens, la femme distinguée qui signe du nom d'Arvède Barine[1].

Quand un écrivain devient véritablement populaire, quand son œuvre a été dans toutes les mains durant plusieurs générations, c'est une inévitable tendance de l'humanité de le voir ensuite au travers de son œuvre, de se le figurer tel qu'il eût dû être d'après le caractère de ses ouvrages. C'est ainsi que s'est formée peu à peu de Bernardin de Saint-Pierre une image toute idéale. L'auteur des *Etudes de la nature* ne s'était pas lassé de célébrer la beauté et l'harmonie de la création, la bonté paternelle de celui qui a fait l'univers; l'auteur de *Paul et Virginie* avait, dans la plus touchante idylle, raconté les innocentes amours de deux enfants élevés loin des passions qui agitent nos sociétés modernes, en une île heureuse, parmi la flore merveilleuse des tropiques: on en a vite conclu que Bernardin de Saint-Pierre était une âme toute douce, toute aimante, toute tendre et paternelle, tout absorbée dans des rêves candides de vie paisible et de fraternité universelle.

C'est là la légende, et ici, comme bien souvent, la légende ne ressemble guère à la réalité. Bernardin de Saint-Pierre ne fut nullement ce patriarche souriant que l'on imagine volontiers; il

1. Un volume in-12, Hachette, éditeur.

fut même, on pourrait le dire, tout le contraire. Rien de plus orageux que la première moitié de sa vie, jusqu'aux environs de la quarantaine, et même encore un peu au delà. Ambitieux, cherchant sa voie en tous sens, tentant toutes sortes de carrières, parcourant l'Europe jusqu'en Russie à la recherche d'un emploi de ses talents, allant chercher fortune jusqu'à l'Ile de France et n'y réussissant pas davantage, toujours mécontent, se brouillant avec tout le monde, ombrageux, susceptible, irritable, partout se faisant des affaires; la tête toujours en travail, faisant projet sur projet, adressant mémoire sur mémoire aux ministres et s'indignant de ne les pas voir mieux accueillis, besogneux aussi, tendant la main, sollicitant des secours, — tel fut le premier Bernardin de Saint-Pierre. Ce fut tard seulement, et comme de guerre lasse, après avoir tenté tous les autres moyens de réussir, qu'il se décida à écrire et se révéla à lui-même sa véritable vocation. Quand le succès fut venu, le succès éclatant, le caractère de Bernardin de Saint-Pierre ne changea pas. Difficile et ombrageux il était né; difficile et ombrageux il demeura. Il resta mécontent de la vie et mécontent des hommes, batailleur et querelleur, se croyant persécuté par la malignité humaine. Il trouva moyen d'avoir maintes fois des scènes jusque dans la paisible Académie française, aux séances où l'on discutait le dictionnaire.

C'est ce véritable et authentique Bernardin de Saint-Pierre que Mme Charles Vincens s'est appliquée à nous rendre. Il est assurément moins angélique que l'autre et moins attendrissant; on n'a plus envie de le placer comme un saint dans une niche; il se peut même que l'on se félicite de n'avoir qu'à le lire et non à le fréquenter; mais, au fond, il n'a pas seulement le mérite d'être plus vrai que l'autre, il a celui d'être plus intéressant parce qu'il est plus vivant et plus humain, qu'il n'est pas confit dans le sucre, qu'il est un homme réel, en chair et en os, comme nous tous.

En dépit de ses travers et de ses défauts, de ses faiblesses, de ses misères même, il reste digne de notre sympathie. Il a beaucoup lutté, il a beaucoup souffert, et souffert courageusement; les épreuves qu'il a traversées n'ont fait que le tremper. S'il a triomphé enfin de la mauvaise fortune, c'est grâce à lui-même, à lui seul, par sa volonté, son énergie, un travail opiniâtre; la gloire

qu'il s'est acquise est une gloire toute pure. Il est demeuré toujours, non pas seulement honnête homme, mais homme d'honneur; il était né avec une âme haute et fière, qu'il a su conserver telle jusqu'à la fin, et, si l'idéal dont il a vécu a été parfois chimérique, il a été noble tout au moins.

Bernardin de Saint-Pierre a trouvé des protecteurs, comme un certain M. Hennin, qui ne se sont pas lassés, malgré toutes les âpretés de son humeur, de s'intéresser à lui, de le patronner, de l'aider. Si cette constance les honore, elle est aussi la meilleure preuve qu'il y avait en lui, quand on le connaissait bien, beaucoup de bon, puisqu'en dépit de tous ses défauts ses amis n'ont pu se décider à l'abandonner.

Bernardin de Saint-Pierre se croyait un grand savant, qui avait deviné toutes les sciences, et prétendait à lui seul en remontrer à toutes les académies. Il avait sa théorie sur le soleil; il soutint *mordicus*, jusqu'au bout, que la terre était, non pas aplatie aux pôles, mais allongée. Il se croyait un grand philosophe, et prétendait avoir tiré de l'ordre de la nature des preuves irrécusables de l'existence de Dieu et de la Providence. Or, il se pourrait que l'excès où il a poussé l'argument des causes finales fût plus capable de nuire à la démonstration que de lui servir. Il se croyait un grand penseur politique et se figurait, non sans candeur, qu'il suffirait de ramener l'homme à la nature pour supprimer du coup toutes les passions et toutes les souffrances de l'humanité. Ce n'est ni le savant, ni le philosophe, ni le penseur politique qui ont assuré la gloire de Bernardin de Saint-Pierre. Mais il a écrit l'immortel chef-d'œuvre de *Paul et Virginie;* il a écrit aussi dans les *Études de la nature* un certain nombre de pages admirables ; cela suffit, et le reste importe peu.

Il n'a pas seulement écrit des pages admirables. Outre les siennes propres, il en a fait écrire beaucoup d'autres. Bernardin de Saint-Pierre a été un initiateur. Si le mouvement qui a rajeuni la littérature française, enrichi la langue, ouvert des sources nouvelles ou plutôt rouvert les vieilles sources à l'imagination et à la poésie françaises, si ce mouvement n'est pas parti de Bernardin de Saint-Pierre, s'il remonte jusqu'à Rousseau, Saint-Pierre n'en a pas moins été l'un des pères les plus authentiques du romantisme. Comme il a été le premier, le plus puissant des

disciples de Rousseau, il a été l'un des maîtres de Châteaubriand. Sans *Paul et Virginie* nous n'aurions peut-être pas eu *Atala*, ni sans les *Etudes de la nature* les chapitres les plus magnifiques du *Génie du Christianisme*. Et peut-être, sans Bernardin de Saint-Pierre, n'aurions-nous pas eu les *Méditations* de Lamartine.

Bernardin de Saint-Pierre est une âme poétique, mystique, profondément religieuse. Il ne s'est pas borné à regarder la nature avec l'œil d'un savant et d'un observateur, il l'a aimée, il l'a sentie; son âme est entrée en communication avec ce que l'on a appelé l'âme des choses. Et, comme il a senti la nature, il s'est appliqué aussi à la peindre, à la faire sentir, à communiquer à ses lecteurs l'impression qu'il avait reçue d'elle.

Pour atteindre ce résultat, il fallait d'abord se forger un instrument nouveau. La langue française, à ce moment de notre histoire littéraire, admirablement précise et nette, mais sèche et décolorée, excellente pour formuler des idées, ne savait ni exprimer le pittoresque, ni communiquer l'émotion. Bernardin de Saint-Pierre sentit la difficulté; il ne se laissa point décourager, et il en triompha: il fut, dans ce travail de transformation de notre langue, presque en même temps que Rousseau, l'ouvrier de la première heure. Si, depuis, d'autres ont dépassé Bernardin de Saint-Pierre par l'éclat du coloris et la puissance de l'expression pittoresque, n'oublions pas la part de reconnaissance que nous devons à cet ancêtre.

C'est là ce qu'a dit M^me^ Charles Vincens dans une langue excellente, avec une sûreté de critique et une mesure parfaites. Elle a tout dit de l'homme comme de l'écrivain, le bien comme le mal, les défauts comme les qualités. Et j'ajouterai encore que, de ce livre si sérieux et si solide, elle a su faire la lecture la plus facile, la plus aimable, la plus attrayante, aussi bien que la plus instructive.

***

Il est une histoire qui raconte la succession des événements, et celle-là à coup sûr n'est pas à dédaigner; il en est une autre, plus intéressante encore peut-être, qui nous offre le tableau d'une civilisation, qui nous fait connaître la religion et les mœurs d'un pays et d'une race, et nous permet ainsi d'étudier l'âme même de

l'humanité à ses diverses époques. Ce sont des tableaux de ce genre qu'avaient tenté, pour la Grèce ancienne, l'abbé Barthélemy dans son *Voyage du jeune Anacharsis*, et, pour Rome, Dézobry dans sa *Rome au temps d'Auguste*. M. Maspero, dans un volume intitulé *Lectures historiques* [1], vient d'entreprendre le même travail pour l'Egypte et pour l'Assyrie.

Ce que l'on pouvait reprocher à l'auteur d'*Anacharsis* et à celui de *Rome au temps d'Auguste*, c'était de n'avoir pas assez tenu compte de l'exactitude historique, d'avoir confondu les diverses époques, d'avoir mêlé à leurs tableaux de Grèce et de Rome des détails ou antérieurs ou postérieurs à l'époque choisie par eux comme cadre. C'était aussi d'avoir donné un peu trop d'importance à la fiction romanesque imaginée pour relier leurs divers chapitres. On n'adressera ni l'un ni l'autre de ces reproches au livre de M. Maspero. Ici, la fiction est si peu de chose que l'on pourrait dire qu'elle n'existe pas, et, quant à la vérité historique, elle est complète. Pour l'Égypte, l'auteur a choisi le règne de Ramsès II, plus connu sous le nom de Sésostris, au quatorzième siècle avant l'ère chrétienne; pour l'Assyrie celui d'Assourbanipal, que les profanes nomment Sardanapale, d'après la Bible, au septième siècle avant notre ère. Ici, comme là, il a tenu à ne faire usage que des documents appartenant à ces règnes eux-mêmes, ou à ceux qui les ont immédiatement précédés ou suivis.

Dans le tableau relatif à l'Égypte, nous avons d'abord une description de la ville de Thèbes; nous visitons les bazars, les boutiques, nous assistons à un sacrifice solennel dans le grand temple d'Amon-Râ, nous pénétrons dans le palais du Pharaon, nous voyons lever des soldats et passer des conseils de revision, nous prenons part à des chasses. La maladie et la mort d'un grand personnage nous initient à la médecine égyptienne, nous montrent les cérémonies de l'embaumement et de l'enterrement, nous révèlent les idées des Égyptiens sur l'autre vie et les voyages des âmes au royaume d'Osiris. Une campagne de Ramsès en Syrie nous fait suivre l'armée égyptienne; nous voyons sa composition, son armement, sa tactique; nous prenons part à deux batailles, nous voyons rentrer en Égypte le Pharaon vainqueur

1. Hachette, éditeur.

de Khitisarou. Quand nous arrivons au bout de cette lecture, l'Égypte, sous tous ses aspects, nous est bien connue. Pour choisir, comme cadre de son tableau, le règne de Sésostris, M. Maspero avait deux raisons pour une : l'époque de Sésostris est l'époque glorieuse entre toutes de la monarchie égyptienne, et Sésostris doit quelque chose à M. Maspero. C'est lui qui a reconnu sa momie et l'a transportée au musée de Boulaq; c'est lui qui l'a débarrassée de ses bandelettes, et c'est une photographie authentique de celui que l'on a appelé le Louis XIV de l'Égypte qui figure à la dernière page du récit. Les images abondent d'ailleurs dans ce petit livre, toutes empruntées aux monuments égyptiens; elles viennent à chaque page éclairer et illustrer le texte.

Je n'ai parlé que de la première moitié des *Lectures historiques*, consacrée au pays des Pharaons. La seconde, relative à la sanguinaire et féroce Assyrie, n'est pas moins intéressante ni moins pittoresque. Il faut convenir que la jeunesse de notre temps est bien heureuse. Les érudits les plus sagaces, les savants les plus illustres ne dédaignent pas de travailler pour elle et de mettre à sa portée les résultats de leurs laborieuses recherches. Si elle n'en profite pas, elle sera bien ingrate et bien sotte

***

Il ne me reste plus que la place de mentionner deux volumes, un roman, un volume de vers, qui, tous deux, nous arrivent tout imprégnés des fraîches et pures senteurs de la campagne; et c'est plaisir de respirer le bon air des champs au moment où s'achève ce rude hiver, où février nous a apporté le premier renouveau de la nature.

Le roman s'appelle *Reine des bois* [1]; il est de M. André Theuriet, le romancier délicat. L'auteur est revenu, une fois encore, à ces bois et à ces prairies de la Lorraine, qui tant de fois l'ont heureusement inspiré. La Reine des bois est le joli surnom de Reine la paysanne, une belle fille de vingt-deux ans qui déjà conduit avec autant de fermeté que d'intelligence la grosse ferme de son père paralysé. Je ne vous raconterai pas l'histoire, quelque peu

---

1. Bibliothèque Charpentier.

compliquée et romanesque; au surplus l'attrait du livre n'est pas là; son charme est dans les tableaux de nature qui à chaque page s'entremêlent au récit et qui, tous, ont été pris sur le vif.

Avec les *Pommiers en fleurs*, de M. Emile Blémont [1], nous sommes en Normandie; le titre seul suffirait à nous avertir. M. André Theuriet est un campagnard d'âme et de cœur, qui s'est toujours trouvé un peu dépaysé dans la grande ville; M. Emile Blémont au contraire, tout fin poète qu'il est, est avant tout un Parisien. Après l'hiver passé au milieu des distractions un peu fiévreuses de la grande cité, il aime, quand les beaux jours sont venus, à aller se reposer au milieu de la verdure, à sentir partout autour de lui le calme et la paix, à jouir du beau soleil, des longues journées, des prairies en fleur, des moissons qui jaunissent, des nuits tièdes et limpides. Les souvenirs de Paris qu'il emporte avec lui ne lui font que mieux sentir par le contraste la douceur de cette vie calme et paisible, la beauté des spectacles nouveaux qu'il a sous ses yeux. Plusieurs des petites poésies que la Normandie lui a inspirées sont tout à fait charmantes. Je citerai entre autres: *Les vergers*, *Aubade*, *Lever de soleil*, *Effet de lune*, *Fenaison*, etc. Mais la page belle entre toutes du livre c'est, à mon gré, le petit poème de l'*Aïeul*, qui nous montre un vieux paysan arrivé à son dernier jour, se faisant conduire, par son petit-fils encore enfant, hors du village en face de ces champs fécondés par son travail, que d'autres maintenant cultivent à sa place, et qui, dans un dernier coup d'œil, revoit et revit toute sa vie de labeur et d'épreuves, avec ses joies et ses tristesses, avant de s'endormir du sommeil de l'éternelle paix. Rien de plus simple que ce poème, et rien aussi de plus touchant et de plus émouvant dans sa simplicité.

Charles Bigot.

---

1. Bibliothèque Charpentier.

# LA PRESSE ET LES LIVRES

Atlas de Géographie physique, politique et historique, à l'usage des classes, par *Niox* et *Darsy;* librairie Delagrave. — « La nomenclature n'est pas la géographie. Il suffit de retenir les noms essentiels pour la connaissance des choses, c'est-à-dire ceux qui méritent une explication.... Par suite de l'extension des connaissances géographiques, la maxime : Enseigner, c'est choisir, devient pour l'enseignement géographique une loi chaque jour plus impérieuse. » Ainsi s'expriment les instructions ministérielles qui accompagnent les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. Il est impossible de les critiquer et superflu de les louer.

M. le colonel Niox et M. Darsy ont publié leur atlas avant que n'aient paru ces instructions; ils s'y sont absolument conformés par anticipation, sûrement guidés qu'ils sont par l'instinct et l'expérience des nécessités de l'enseignement. Leur atlas est parfaitement approprié aux classes de l'enseignement secondaire, des écoles normales et des écoles primaires supérieures : il possède les qualités de simplicité, de netteté, de bon marché et — mérite moins apparent, mais non moins réel — de précision, qui sont indispensables à des ouvrages de ce genre.

C'est qu'il a été conçu uniquement en vue des classes. Il peut servir à d'autres besoins par surcroît, mais il s'adresse avant tout à la jeunesse des établissements scolaires. Les différents pays ont été plus ou moins largement représentés suivant leur importance dans le monde et dans les programmes; les détails ont été choisis avec soin, passés au crible d'une juste mesure. L'Asie, l'Afrique, l'Amérique, l'Océanie, qu'étudient des élèves plus jeunes, sont figurées avec beaucoup de simplicité; l'Europe et la France, avec plus de détails, comme il convient. La carte d'Europe (relief du sol) est très bonne, ainsi que la carte de France en quatre feuilles, les cartes et cartons des frontières françaises où les voies ferrées, les routes importantes et les défenses militaires sont marquées avec précision.

Cette simplicité et cette précision se retrouvent dans les cartes historiques. Les élèves y trouveront seulement les noms qui doivent les intéresser, les lieux illustrés par les batailles et les négociations; ils verront très nettement les variations des frontières aux grandes dates de l'histoire. La carte 51 leur remémorera rapidement les progrès des découvertes géographiques et leur permettra de suivre les plus récents voyageurs au centre de ce continent africain que les Etats européens se disputent les armes ou la plume à la main, avant même de l'avoir complètement exploré.

C'est une très bonne idée que d'introduire dans les atlas scolaires une Europe géologique, une Europe économique et des cartes d'ensemble détaillées de la Méditerranée et des Alpes. M. Niox joint à la carte des Alpes un carton schématique qui rompt heureusement avec les divisions surannées et surtout avec les habitudes fort illogiques de figuration des massifs par de simples traits. On pourra peut-être, sur quelques rares points, où M. Niox et M. Levasseur ne se sont pas mis d'accord, préférer les divisions de ce dernier [1]; on pourra conserver de M. Levasseur son mode de figuration des crêtes principales pour les superposer aux massifs de M. Niox. Les enfants retiennent et dessinent mieux les directions que les contours, les traits que les massifs. L'enseignement est obligé de simplifier la réalité. Mais, puisque la réalité nous offre bien plus souvent des massifs que des chaînes, — et c'est le cas des Alpes, — la représentation qu'en esquisse M. Niox fournit à l'élève une idée plus exacte que le système des traits ou des *chenilles*. Les massifs avec leurs contours, les vallées longitudinales et transversales, apparaissent là avec une netteté frappante. Simplification pour simplification, celle de M. Niox est préférable, et si elle heurte encore quelques vieilles habitudes scolaires elle finira bien par en triompher.

Les crêtes principales et secondaires, dont il a été fait abstraction dans le carton schématique, se retrouvent d'ailleurs dans la carte : très bonne carte, détaillée et nette, elle permettra aux élèves les plus avancés d'étudier aisément cette région qui, dans tant d'atlas, est figurée d'une manière tellement confuse qu'elle rebute, ou tellement simple qu'elle fausse l'esprit.

Nous reconnaissons d'ailleurs cette représentation des Alpes : le colonel Niox a publié le carton schématique et sa classification des massifs alpestres dans la *Revue géographique*, et la carte dans son grand atlas récemment édité par la maison Delagrave. Ce n'est pas la même carte, bien entendu : car elle eût été déplacée dans un ouvrage classique. L'auteur a eu soin de réduire un peu l'échelle et beaucoup le nombre des détails. Et l'on voit, à comparer ces deux cartes, avec quel juste sens de la mesure ce travail de réduction a été accompli.

C'est là aussi ce qui vous fait saisir un autre mérite de l'atlas spécialement composé pour les classes, mérite moins sensible au premier regard, mais qui se révèle à un examen attentif : c'est qu'il est, pour la partie géographique comme pour la partie historique, le résumé d'études approfondies. Le professeur à l'école de guerre qui nous a donné ces excellentes géographies militaires, sans cesse remaniées, et le professeur au lycée Louis-le-Grand qui vient de reviser la dernière édition du dictionnaire de Dézobry et Bachelet, ont bien qualité pour composer un savant atlas de géographie physique et historique. Mais ce dont il faut les louer ici, c'est de nous

1. Voir *les Alpes*, par M. Levasseur, librairie Delagrave.

avoir fourni un atlas conçu dans de justes proportions, tout à fait approprié aux besoins de l'enseignement, un atlas qui renferme ce que doivent apprendre des élèves de douze à dix-huit et vingt ans, rien de moins, rien de plus. A ces élèves, cet ouvrage servira de guide et d'auxiliaire, il empêchera les bons de s'égarer et soutiendra les médiocres.

L'exécution matérielle répond à la conception. A quoi bon élaguer des noms, si ceux qui subsistent sont tassés sur de petites feuilles, obscurcis par les lignes, les hachures, les couleurs? Les cartes ici sont de grand format; les courbes de niveau — procédé trop savant pour les jeunes élèves — ont été presque partout remplacées par des gammes très simples de teintes; les hachures n'empêchent pas de distinguer les noms; les caractères d'écriture sont gros, nets, variés suivant une gradation bien étudiée. Aussi les cours d'eau, les villes se lisent bien jusqu'au plus épais des montagnes. Peut-être même, en une ou deux cartes, le relief est-il trop atténué (voir par exemple le *Caucase*, carte 49).

Mais cet excès de netteté est préférable à l'excès contaire. Nous avons pour nos jeunes Français la même sollicitude que Guillaume II pour ses petits sujets prussiens. « Qu'on songe, disait-il récemment, à la jeunesse qui grandit pour la défense du pays. Je cherche des soldats et je ne vois autour de moi que des myopes. Cette quantité de myopes à quoi nous seront-ils bons? » Nos jeunes Français aussi seront tous soldats; et pour les arts de la paix, ils n'auront pas moins besoin d'y voir clair et loin. Ménageons donc leur vue sur les bancs des classes. Repoussons résolument les atlas devant lesquels nos élèves n'ont que l'alternative ou de s'abîmer ou de se boucher les yeux. L'atlas ne doit ni excuser la paresse des uns, ni aggraver le labeur des autres. Pendant un temps nous avons dû nous servir de certains ouvrages allemands surchargés, confus; et nous en avons assez souffert. Nous pouvons les laisser désormais aux jeunes sujets de Guillaume II. Avec nos atlas français, non moins précis et plus lisibles, nous formerons des élèves tout aussi instruits et exempts de myopie.

Il n'en coûtera qu'un peu moins d'efforts, car il n'est pas besoin de faire remarquer que l'atlas de MM. Niox et Darsy est, par son prix modique, un ouvrage tout à fait scolaire.

A cet atlas, simple, précis, clair, peu coûteux, le succès ne fera certainement pas défaut. Nous en serons heureux, — soyons égoïstes, — pour nos élèves, d'abord, qui trouveront là un très commode instrument de travail; pour les auteurs, qui se sont donné la peine d'adapter leur science aux besoins modestes des classes; pour l'éditeur, qui, avec tant de persévérance, par la publication de livres savants ou classiques, d'atlas, de revues, travaille au progrès des connaissances géographiques.

Mais succès oblige. Qu'on nous permette, pour les éditions qui vont suivre, d'exprimer quelques desiderata.

Les notes géographiques et le résumé historique qui sont imprimés à la première et à la dernière page de l'atlas nous font désirer un texte explicatif joint à chaque carte : des renseignements proportionnés à l'importance de chaque pays, mais réduits au strict nécessaire afin de ne pas surcharger la mémoire, et des considérations générales qui ne dépassent pas le jugement des élèves. Nul doute que les auteurs ne rédigent ces notices avec la simplicité, la précision et la juste mesure qui ont présidé à l'élaboration des cartes.

L'atlas sera utilement divisé par classes, conformément aux nouveaux programmes. Trois divisions suffiraient : 1° le monde moins l'Europe, pour les classes de quatrième et troisième (enseignement classique), de la première année d'enseignement spécial et d'enseignement des jeunes filles; 2° l'Europe; 3° la France. Chaque atlas partiel renfermerait les cartes historiques qui se rapportent aux programmes correspondants d'histoire.

Il serait bon d'indiquer sommairement les grandes profondeurs de la Méditerranée (cartes 46-47), ainsi qu'il a été fait pour les océans Atlantique et Pacifique (cartes 4-5); d'adopter dans toutes les cartes physiques la même gamme de teintes pour marquer le relief; de donner plus de netteté au relief de la France (carte 22); de figurer l'orographie de la France dans la carte historique 69, pour qu'on y puisse saisir le rapport entre le relief du sol, les limites des provinces, les grandes opérations de guerre.

Oserons-nous, après avoir loué très sincèrement la simplicité de l'atlas, demander qu'on y ajoute quelques petites choses? Ainsi, dans les cartes de France, les cols du Pas de l'Ane, de la Bastide, de Fenille, du Lioran, quelques noms aussi en Corse; dans la carte de l'Europe économique, la limite entre la zone boisée et la zone déboisée en Russie, le mot *fer* près de Bone, les chiffres de la production houillère.

En cherchant bien la petite bête, nous signalerons comme fautes d'impression : au plateau de Valdaï (carte 6) 251, pour 351; au nord-ouest de l'Hindoustan (carte 10), Kutch pour Katch, Kashmeer pour Cachemire. Mais c'est l'orthographe anglaise, dira-t-on. Nous sommes tellement habitués à la forme française de ce nom ! qu'on ne violente pas trop cette routine. Nous réclamerions même contre Eggmühl; puisqu'on a laissé Mayence et Munich, pourquoi revenir à l'orthographe allemande de ce nom francisé par la gloire du vaillant soldat qui a toujours signé, je pense : prince d'Eckmühl?

Ce sont là des vétilles. Mais nous ne trouvons rien de plus grave à reprocher à l'Atlas de MM. Niox et Darsy. Ch. MOREL.

CINQUANTE IMAGES EXPLIQUÉES, par Mme *P. Kergomard*. Paris, Hachette, 1890. — Si quelque chose paraît facile, c'est de montrer des images à des enfants; ils y prennent grand plaisir; ils les regardent immobiles, les bras ballants, les yeux grands ouverts. La première vue les

charme et les étonne. Mais ils tournent vite la page; il leur faut du nouveau; ils se lassent de regarder la même chose. Ils s'en lassent si elle ne leur dit rien. Il faut leur expliquer l'image, la leur faire comprendre, la faire vivre devant eux, en dégager des détails qui les frappent, et une idée d'ensemble qui leur reste. Ils ne savent pas faire cela eux-mêmes, et il n'est pas facile de le faire pour eux. Pour y parvenir, il faut de l'imagination, de l'attention, un certain art.

Mme Kergomard, qui a une grande habitude et un grand amour des enfants, a voulu montrer aux mères, aux maîtresses, comment il faut s'y prendre. Voici des images; elle en a recueilli une cinquantaine; ce sont des scènes familières : une petite fille avec sa poupée et son chat, une école d'autrefois avec le vieux régent armé d'un martinet, des bambins en retard qui trouvent la porte de l'école fermée, la grande sœur qui berce son petit frère, la main chaude, la grand'mère, une excursion dans la montagne, un accident près de la vanne du moulin, etc.

Elle suppose auprès d'elle de tout petits enfants, et attire leur attention si fragile sur les traits qui conviennent à leur âge; elle leur montre ce qu'il y a de plus simple, de plus saillant, de plus intelligible; elle se met à leur portée, lentement, avec une infatigable complaisance. Mais ceux-là partis, il en vient d'un peu plus grands; ils ont cinq ou six ans, ce sont « les grands ». Ici, il faut d'autres procédés, ou plutôt les mêmes, élevés d'un degré. Ces nouveaux spectateurs verront plus de choses, ils pénétreront plus avant, si on les conduit avec prudence. Pas tout à la fois, c'est la devise. On ne s'arrête plus seulement aux gestes, on les interprète, on va jusqu'aux intentions, jusqu'aux caractères, jusqu'aux conséquences; on en arrive à lire derrière l'image. L'histoire s'anime, prend un sens.

A l'explication, spécimen et modèle de ce qu'on peut dire aux enfants, Mme Kergomard a joint des indications, des observations destinées aux maîtresses, un questionnaire qui a pour objet de faire répéter aux enfants ce qui leur a été dit, de leur faire trouver eux-mêmes les traits intéressants, d'appliquer leur esprit, d'exercer leur regard, de développer leur petite raison.

L'auteur définit ainsi son livre : « Ce ne sont pas des histoires, puisque je suis persuadée que les petits enfants ne les comprennent pas. Ce sont des explications d'images; c'est plus que cela et mieux que cela encore : des *images lues*, si je peux m'exprimer ainsi, car mon désir est d'enseigner aux enfants *à lire les images* aussi facilement qu'ils liront plus tard les histoires imprimées. C'est un exercice concret précédant un exercice abstrait. »

Quand une maîtresse aura pratiqué ce livre, elle sera en état d'appliquer la même méthode à toutes les images qu'elle aura à sa disposition, et de donner ainsi à ses leçons par la vue de l'intérêt et de la variété. L'ouvrage de Mme Kergomard est donc un vrai manuel de pédagogie pratique pour les écoles maternelles et les classes enfantines.

X.

LA DISSERTATION DE PÉDAGOGIE; THÉORIE ET PRATIQUE, par *C. Vernier*, professeur de rhétorique au collège d'Autun; Belin, 1890, 1 vol. in-12 de 334 pages. — On est un peu embarrassé pour critiquer la méthode suivie par M. Vernier, car, dans sa conclusion, il écrit : « Une chose me réconforte, c'est *la certitude* d'avoir indiqué à nos jeunes instituteurs une méthode sûre et vraie. » Et l'on s'en veut de ne point partager absolument cette certitude, d'autant plus que le livre est sérieux, animé d'intentions excellentes, toujours soutenu par la volonté arrêtée d'être utile.

Comme le titre l'indique, il est divisé en deux parties : la théorie, la pratique. La partie théorique comprend quatre chapitres : rhétorique, stylistique (oh ! le grand vilain mot !), psychologie, logique; la seconde, quatre parties, ou plutôt quatre séries d'exercices gradués pour quatre classes successives.

La partie théorique n'a pas moins de cent onze pages, et pourtant le livre de M. Vernier porte comme épigraphe ce mot de Ramus : « Peu de préceptes, et beaucoup d'exemples ». Je dirais volontiers, pour ma part : Point de préceptes sans exemples; et je n'admettrais point, en pareille matière, que la théorie puisse être isolée de la pratique. A quoi peuvent bien servir des préceptes généraux, comme ceux-ci, débris des rhétoriques d'autrefois : « Une bonne dissertation doit être claire, — rigoureuse, — suggestive, — animée. Le préambule doit être simple ».... ? On ne voit guère non plus par où les chapitres philosophiques, surtout celui de psychologie, se rattachent aux chapitres critiques, si ce n'est par la volonté annoncée de rendre un hommage, très mérité du reste, à M. Charles, recteur de l'académie de Lyon, et à d'autres philosophes distingués. Ce sont des parties juxtaposées et non fondues avec l'ensemble.

Sur la doctrine même, il y aurait beaucoup à dire. Si l'on trouve en cette première partie un grand nombre de conseils pratiques, qui révèlent l'homme d'expérience, et bien des mouvements de l'âme, qui révèlent l'homme de conviction, on y trouve aussi bien des longueurs, des superfluités, des détails encombrants, même des idées contestables et des conseils dangereux. Ainsi, au point de vue de la composition, M. Vernier est d'avis qu'il faut « prendre, à l'exemple de Molière, son bien où on le trouve, c'est-à-dire emprunter aux livres qui traitent de notre sujet..., extraire des auteurs ce qui peut servir à nourrir et à remplir notre sujet », lire tous les auteurs qui en ont traité, en faire des extraits (« travail d'abeille »), puis les « coudre » les uns au bout des autres, enfin se mettre au travail, élaguer, arranger, concentrer. C'est seulement dans la combinaison de ces éléments juxtaposés et dans l'expression qu'il voit le travail personnel possible et nécessaire. Nous le voyons ailleurs, et plus haut, même pour les plus humbles. Et aux plus humbles aussi nous ne conseillerions jamais de dire, comme M. Vernier, qui répète un mot trop naïvement modeste du bon La Fontaine : « C'est assez que Quintilien l'ait dit ».

Non, en vérité, ce n'est pas assez. Affranchis aujourd'hui de cette admiration aveuglément superstitieuse pour les anciens, nous savons par où le livre de Quintilien est puéril, comme par où il est original. A quoi bon écrire le paragraphe : *Respect aux grands noms ?* On les respectera toujours assez, soyez-en sûr, et trop même, puisqu'on sera toujours plus disposé à copier docilement ce qu'ont dit les grands auteurs qu'à se révolter contre leur autorité. M. Vernier s'indigne que l'on discute le mérite de Bossuet pédagogue. Eh bien, je lui conseille de relire la première partie du *Discours* qu'on faisait apprendre au Dauphin. Cela ne l'empêchera pas d'admirer Bossuet, au contraire; mais cela le rendra plus tolérant à l'égard de ceux qui n'admirent pas tout les yeux fermés.

De même, au point de vue du style, je n'accepterais point sans réserve des préceptes comme ceux-ci, extraits de la « Stylistique » : « Gardez-vous de l'habitude funeste de chercher vos mots en écrivant. Suivez votre pensée et écrivez platement si cela est nécessaire... Beaucoup de personnes font de pitoyables rédactions, parce qu'elles s'imaginent qu'il faut écrire autrement qu'on ne parle. » J'en demande pardon à M. Vernier : il faut chercher et trouver, en écrivant, les expressions (elles ne sont point si nombreuses; La Bruyère disait qu'il n'y en avait qu'une) qui peuvent seules rendre la pensée dans toute son énergie et toute sa netteté. Il n'y a point là deux travaux distincts, mais un travail unique, qu'on peut et qu'on doit, bien entendu, perfectionner en revenant sur ce qui aura été écrit d'un seul jet, et en apprenant à se corriger. Si l'on écrit d'abord platement, on restera plat, quoi qu'on fasse, on versera dans ce travail d'embellissement à froid, pire encore que la platitude. Quant au paragraphe *Écrire comme on parle*, je n'y ferai pas la réponse trop connue : « Et si l'on parle du nez? » Mais je crains que M. Vernier n'ait pas vu précisément la principale difficulté de son sujet, qui était de définir le vrai style de la dissertation, également éloigné du style apprêté et du style abandonné.

Beaucoup, parmi les autres préceptes théoriques, auraient gagné à être fondus avec la partie pratique, qui est consciencieuse, mais ne montre pas — sauf peut-être pour la deuxième et la quatrième classe — le *pourquoi* et le *comment* des choses. On a trop l'impression d'une collection de sujets, de plans, de développements, pas assez celle d'un ensemble méthodique et harmonieux, bien encadré, bien équilibré, où l'exemple emprunte sa force au précepte, et le précepte sa précision à l'exemple. F. H.

NOS JEUNES FILLES AUX EXAMENS ET A L'ÉCOLE, texte et dessins d'après nature, par *Alexis Lemaistre*. Paris, Firmin Didot, 1891. — Voici un livre qu'il faut faire lire aux détracteurs de notre siècle, de notre pays et de nos institutions. A la fois technique et amusant, ce tableau de l'éducation et de l'instruction données de nos jours aux filles du

peuple de France, quoiqu'il soit incomplet, puisqu'il ne parle que de l'enseignement primaire, est pour réjouir et réconforter. On pourrait çà et là relever une insignifiante erreur[1], difficile à éviter en un amas si touffu de détails; l'ensemble est excellent.

Le volume est gros, mais tout ce qu'il contient de choses! Deux parties : les examens, les écoles. L'auteur a bien fait de débuter par les examens, quoiqu'il semble plus logique de placer d'abord les écoles. Les examens sont l'objet de tant de critiques! C'est une œuvre si facile d'en railler l'abondance, les exigences, les allures, les décisions, de parler de mandarinat et de chinoiseries, de montrer la moitié de la France examinant l'autre! Mais, en fait, quels services les examens n'ont-ils pas rendus à l'instruction! Ils donnent des garanties incontestables pour la valeur des maîtres; ils sont des soutiens, des excitants pour les élèves; ils sont le régulateur des études; ils accomplissent sur les nonchalants des merveilles; ils entretiennent le zèle et récompensent les efforts des laborieux.

M. Alexis Lemaistre décrit les examens des jeunes filles avec beaucoup de verve et de bonne grâce, fait justice des reproches dont ils sont l'objet, nous introduit dans la salle d'examen, après nous avoir arrêtés dans le vestibule, dans le couloir où les mères encouragent leurs filles, avant le moment fatal. Il décrit les préliminaires, l'examen écrit, l'examen oral, lettres, sciences. Il fait à l'occasion un vif exposé des sujets, la botanique, l'histoire moderne. Il passe en revue les certificats, si nombreux, et qui, par leur nombre même, témoignent de l'activité et de l'étendue de l'enseignement des filles, dans notre pays : brevet simple et supérieur, certificats d'aptitude pédagogique, d'aptitude à l'enseignement des travaux de couture, du travail manuel, du chant, de la gymnastique, etc., etc.

Le tout est raconté, dessiné, peint sous les yeux, et fait plaisir; rien de rogue, d'effrayant, de chinois. C'est vivant et naturel, et approprié aux besoins, et conforme aux exigences les plus simples de notre société démocratique.

La seconde partie, ce sont les écoles. Elles sont fort agréablement ouvertes à la curiosité des visiteurs. M. Alexis Lemaistre nous mène successivement dans l'école maternelle, où ces bons gros bébés paraissent heureux et sont à la fois en sûreté et en gaieté pendant que leurs mères vont à l'ouvrage, — dans l'école primaire, avec un coup d'œil sur l'école d'autrefois, celle d'il y a cinquante ans, pour ne pas remonter plus haut, et la comparaison suffit pour remplir de reconnaissance envers les gens de cœur qui ont amené le nouvel ordre de choses, — puis dans les écoles professionnelles. Ici le tableau est vraiment digne d'arrêter les regards : on suit les jeunes filles à l'étude

1. Par exemple, page 3, il faudrait *ex agmine* au lieu de *ex agmen;* page 367 : le Musée pédagogique n'est pas, comme le dit l'auteur, une fondation de la ville de Paris, mais une institution de l'État.

du matin, au déjeuner, aux ateliers; ce sont les petites couturières, les peintres, les fleuristes, les corsetières; il y a aussi l'école ménagère; nous voyons les jeunes élèves accompagner la cuisinière au marché, faire les emplettes, contrôler au retour et peser les achats, s'essayer au fourneau, tourner le roux, mettre la table, servir, desservir. — Non, non, on ne fait pas de ces jeunes filles des pédantes, des déclassées, des femmes romanesques; on les élève réellement pour la famille, pour le travail, pour la vie pratique.

M. Alexis Lemaistre a bien fait de mettre en relief ce côté de notre enseignement; outre qu'il est pittoresque, il est exact. On décrie assez, d'autre part, sans les connaître, les généreux efforts de la génération contemporaine en faveur de l'instruction des femmes, pour que ceux qui les connaissent les louent, et il suffit pour cela de les mettre dans leur vrai jour. M. Alexis Lemaistre ne s'est pas contenté d'écrire. Il est artiste, il ajoute à sa plume un gentil brin de crayon, et il a illustré son livre de charmantes images qui en augmentent beaucoup la valeur. Elles sont vues et vécues; quiconque a assisté à l'une de ces jolies scènes d'examen ou d'école les reconnaît sur le champ; elles donnent à l'œuvre un cachet de réalité et d'authenticité. J. S.

SURESNES : *Notes historiques*, avec dessins de l'auteur, par *Edgar Fournier*. Paris, imprimerie de la Bourse du Commerce. 1 vol. in-8°. — Ce n'est pas la première fois qu'un instituteur public entreprend de retracer l'histoire de la commune où il réside. La bibliothèque du Musée pédagogique possède déjà de nombreuses monographies rédigées par des instituteurs et dont la plupart ont figuré aux expositions universelles de 1878 et 1889. Le livre de M. Fournier est un nouvel exemple de ces travaux consciencieux et intéressants qu'on ne peut mener à bien qu'au prix de longues et minutieuses recherches et en y consacrant à peu près tous ses instants de loisir. La tâche est d'autant plus lourde qu'on veut être plus complet, et, sous ce rapport, M. Fournier s'est montré exigeant envers lui-même. Son livre comprend une partie historique et une partie administrative. La première, fort intéressante, remonte jusqu'aux temps préhistoriques et retrace avec un véritable luxe de détails les événements qui se sont déroulés à Suresne et au mont Valérien, autrefois ermitage et maintenant caserne. La seconde partie, naturellement plus aride que la première, contient un chapitre sur lequel nous aurions eu plaisir à insister: c'est celui qui est consacré aux écoles. Malheureusement ce chapitre est un des plus courts. Il n'a que sept pages sur trois cents que compte le livre, et les écoles de Suresnes ont été fondées en 1589! Il est certain que les documents ont dû manquer à M. Fournier, et nous ne pouvons que le regretter, en souhaitant qu'il applique un jour à une monographie plus spécialement pédagogique les qualités de travailleur sérieux et persévérant qu'il a montrées dans son histoire de Suresnes. A. W.

Dix ans d'études et de propagande en faveur des aveugles, par *M. de la Sizeranne*; Paris, Paul Delarue. — Les aveugles, par un aveugle, avec une préface de M. le comte *d'Haussonville*, par *M. de la Sizeranne*, ouvrage couronné par l'Académie française, honoré d'une souscription du ministère de l'instruction publique; deuxième édition, Paris, Hachette. — Chants et légendes de l'aveugle, par *E. Guilbeau*; Paris, L. Boulanger. — Je réunis ici ces trois ouvrages parce qu'ils ont un lien commun : ils sont écrits par des aveugles. A ce titre ils doivent intéresser les pédagogues et les poètes, les typhlophiles et les philosophes.

Le premier, *Dix ans d'études et de propagande*, est la reproduction des rapports, discours, conférences, comptes-rendus, publications faites par l'auteur en faveur des aveugles. Comme l'alpiniste qui vient de gravir une pente assez raide, M. de la Sizeranne s'arrête un moment pour jeter un regard sur le chemin qu'il a parcouru, sur les divers accidents de terrain qu'il a dû franchir. Elles ont été bien remplies ces dix années, si j'en juge par le volume assez compact que j'ai là sous les yeux! *Etat de la question des aveugles en 1885, Éducation des aveugles en France, Instruction pour la première éducation des enfants aveugles, L'enseignement musical pour les enfants aveugles, Les congrès d'Amsterdam... de Cologne... de Paris, etc., La bibliographie en relief, Les accordeurs et les ouvriers aveugles*, etc., etc. Toutes les questions qu'on a posées sur le sort des aveugles, sur leurs aptitudes, sur les professions qu'ils peuvent exercer, sur la manière de les instruire et de leur venir en aide, y sont traitées de main d'ouvrier, et résolues avec un sens pratique étonnant. C'est une sorte de résumé de tout ce qu'on a fait, de tout ce qu'on a voulu faire pour ces déshérités, avec une foule de renseignements précieux, d'arguments éloquents et de preuves convaincantes pour le relèvement des aveugles par le travail. Bien des personnes ignorent qu'un sérieux enseignement professionnel puisse leur être donné; d'autres admettent bien qu'ils puissent lire, écrire et travailler, mais n'acceptent qu'avec défiance leurs offres de service. Alphonse Karr disait un jour avec son esprit habituel : « En somme, que veulent les travailleurs? Ne plus travailler. » Ce n'est pas le cas des ouvriers aveugles, ils ne demandent que du travail. Songez combien il est pénible à une âme bien née de n'exciter jamais que la pitié! Faisons travailler ces malheureux ; faisons-leur gagner leur vie, même en y mettant un peu de complaisance: n'est-ce pas l'application de cette pensée si délicate de Rousseau : « Ne faites pas l'aumône, faites la charité? » C'est la thèse que soutient M. Maurice de la Sizeranne. Privé de la vue à neuf ans, placé par le sort bien au-dessus de la pauvreté qui est le lot de la plupart des aveugles, il a dès sa jeunesse consacré sa fortune et sa vie aux victimes de la cécité. A dix-sept ans, il venait trouver un professeur de ses amis, sous prétexte de lui demander des leçons de littérature, en réalité pour lui faire revoir un ouvrage intitulé *les Aveugles utiles*, où le jeune auteur plaidait avec une

chaleur entraînante la cause de l'aveugle qui veut vivre de son travail. Plus tard il fondait trois journaux : le *Louis Braille*, la *Revue Braille* et le *Valentin Haüy*, les deux premiers imprimés en points pour les aveugles, le troisième en caractères romains pour leurs amis. Il a résumé toutes ses idées, toutes ses généreuses aspirations dans un beau livre, qui en est aujourd'hui à sa seconde édition : *Les Aveugles, par un aveugle*. M. le comte d'Haussonville a voulu en écrire la préface, et l'Académie l'a couronné l'an dernier. Enfin il a fondé l'Association Valentin Haüy, qui embrasse toute la question des aveugles et s'occupe de tous ces malheureux, sans distinction. Et depuis *dix ans*, toujours sur la brèche, avec l'autorité du talent et la compétence due à sa propre infortune, avec l'ardeur d'un apôtre et la tenacité d'un aveugle, il a su grouper les bonnes volontés, souffler le feu sacré à de nombreux auxiliaires, recruter des amis dans la presse, enfin créer en faveur de ses protégés un immense mouvement d'opinion; parlant, écrivant, convaincu, irrésistible, toujours prêt, prêt à tout pour faire triompher son idée fixe : le bien des aveugles. Son dernier ouvrage, que je recommande à nos lecteurs, résume les péripéties de cette lutte incessante contre les misères de toutes sortes, misères physiques et misères morales, que traîne après elle la cécité. On le lira avec fruit, car il abonde en curieux détails; on le lira avec plaisir, car on y voit transparaître une âme généreuse : c'est un bon livre et une bonne action.

Le livre de M. Edgard Guilbeau, *Chants et légende de l'aveugle*, doit piquer la curiosité. L'auteur, qui est aveugle de naissance, apportera sans doute au philosophe d'utiles révélations. Dans ses élans poétiques, il a dû mettre à jour tout son cœur, et lever le voile dont l'homme aux yeux fermés semble enveloppé. J'ouvre son livre : voyons si cet aveugle est triste ou gai, alerte ou morose, et surtout comment il a parlé de ces grands horizons qu'il ignore, de ces effets lumineux qu'il ne peut saisir, enfin de tout ce monde abstrait, idéal, infini, qui échappe à la délicatesse du toucher.

L'auteur déclare d'abord, dans une intéressante préface, que la poésie « étant une des manifestations de la pensée, surtout du sentiment, doit être, quoi qu'on en ait dit, accessible à l'aveugle ».

Les attraits ne sont pas confinés aux couleurs.
Ne peut-on sans les yeux savourer mille fleurs?
Le champ a des parfums, l'oiseau des mélodies,
Le roseau des soupirs, la mer des harmonies;
Tout chante sur la terre, et le flot, et le nid;
On peut sans voir le ciel rêver à l'infini.

Mais fidèle à son programme de n'employer que des images accessibles à l'esprit des aveugles, il renonce aux « horizons d'opale», aux « roses purpurines », aux « ruisseaux argentés », à tous les vieux clichés, à tout l'attirail obligé des poètes qui jadis accordaient leur *luth* ou chantaient sur la *lyre*. Pour moi je l'en félicite. Ses vers en

sont plus vrais, ses sensations plus vécues. C'est à cette discipline rigoureuse qu'est due la saveur toute particulière du *Poème d'Eugénie*, où se trouvent des morceaux de maître, de *La mort du roi Jean*, où règne un souffle épique, et surtout de la *Plainte d'un vieux pasteur arabe*, qui me semble parfaite en tout point. Il va sans dire que l'auteur n'a pas échappé à l'obsession naturelle des poètes : l'amour tient une bonne place dans son livre. Mais c'est un sentiment pur, idéal, où l'objet aimé n'est pas même, hélas! effleuré d'un regard et reste comme Dieu enveloppé de mystère. Ecoutez cette belle voix :

Ses beaux accents ont tant de charmes
Que je ne puis les définir!
Mais dans mes yeux je sens des larmes
Quand il m'en vient le souvenir.

Et cette charmante déclaration :

Ma douleur en est bien profonde :
Je ne puis distinguer, ni voir
Si vous avez des cils de blonde
Ou bien si vous avez l'œil noir;
Pourtant sans savoir par moi-même,
S'il est doux, timide ou moqueur,
Cet œil, ou noir ou bleu, je l'aime !
Puisse-t-il deviner mon cœur !

Peut-être avez-vous une oreille
Au fin et délicat contour,
Peut-être est-elle une merveille,
Avec sa boucle pour atour.
Qu'importe qu'elle soit jolie!
Elle aurait pour moi des attraits
Même étant laide, mais remplie
De soupirs murmurés tout près.

Voilà de jolis vers ou je ne m'y connais pas, et d'une facture délicate et d'un sentiment exquis ; le souvenir même de la cécité n'est qu'un attrait de plus, il y met une pointe d'émotion. Ne croyez pas cependant que notre poète soit voué à la tristesse : il y a telle et telle pièce : *Le thé, Ma pipe, Le papillon, Ma chambre*, etc., qui n'engendrent point la mélancolie. Dans celle qui est intitulée : *A mon ami Sylvain Dartigues*, l'auteur évoque mille souvenirs de promenades nocturnes, de culbutes dans les fossés, de chapeaux envolés, avec un entrain. une bonne humeur communicative. Pour qui connaît M. Guilbeau, il n'y a là rien d'étonnant. Ce rêveur est aussi un homme d'action ; cet aveugle n'est pas seulement un résigné, c'est un vaillant. En vers, en prose, dans les réunions, dans les congrès à l'étranger, il a lutté pour la cause des aveugles et défendu leurs intérêts. N'est-ce pas lui qui a fondé, qui loge et entretient à ses frais le musée Valentin Haüy, sorte de Conservatoire des arts et métiers propres aux aveugles? Que ses compagnons d'infortune se fassent lire son livre, ils y trouveront des pensées consolantes et de nobles aspirations;

mais que les voyants le lisent aussi : en dehors de la curiosité que peut exciter l'auteur, ils goûteront le plaisir, de plus en plus rare aujourd'hui, d'y savourer des sentiments élevés rendus dans un harmonieux langage. J. DUSSOUCHET.

COUPE ET CONFECTION DES VÊTEMENTS DE FEMMES ET D'ENFANTS, par Mlle *Grand'homme*, directrice du cours de coupe à l'école normale primaire de la Seine, etc. ; Paris, 1891. — Voici un modeste petit livre appelé à rendre de réels services. Il traite de la manière de prendre et de vérifier les mesures, de tailler les patrons de robe, de corsage, de vêtements d'enfants, de layettes, etc. De nombreux tracés simples et clairs, et qu'il est facile de transporter sur des modèles de grandeur nature, facilitent l'intelligence du texte. La méthode exposée dans ce livre a déjà fait ses preuves. En peu de temps, dans les écoles primaires de Paris, des jeunes filles de onze à douze ans réussissent à dessiner des patrons, à tailler et à confectionner des vêtements soit pour elles-mêmes, soit pour leurs familles. Déjà en 1875, M. Gréard constatait les résultats obtenus par les cours de coupe dans les écoles. « Grâce à l'activité d'une maîtresse fort habile, Mlle Grand'homme, disait-il dans un rapport adressé au préfet de la Seine, de sérieux progrès ont été accomplis. Les familles goûtent beaucoup l'institution. Elle a déjà eu pour effet de retenir quelques jeunes filles une année de plus à l'école. Celles qui doivent entrer en apprentissage gagnent à ce noviciat un temps considérable : six, huit mois et quelquefois plus, sur trente. Pour toutes c'est un commencement d'instruction. Je voudrais, disait Fénelon, dont les conseils s'adressaient à une autre classe que celle dont nous avons à nous occuper, je voudrais qu'une jeune fille n'eût jamais besoin des mains d'autrui pour tous les objets qui lui servent à se vêtir. »

Ce petit livre peut contribuer à obtenir un tel résultat. Il sera utile aux élèves, et il le sera aussi, dans les campagnes où les enfants auraient quelque peine à le suivre, aux maîtresses qui auront à cœur de bien donner cet utile enseignement.

## Langue anglaise.

EDUCATIONAL REVIEW, edited by *Nicholas Murray Butler*, Ph. D. New-York, Henry Holt and Co.

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, an international record of educational literature, institutions and progress, edited by *G. Stanley Hall*, Ph. D., LL. D.; Worcester, Mass., J. H. Orpha.

Voici deux nouvelles revues pédagogiques qui viennent d'être fondées dans les États-Unis d'Amérique ; l'une se publie à New-York, l'autre à Worcester, dans l'État de Massachusetts. Nous leur souhaitons à toutes deux la bienvenue et leur adressons nos vœux de prospérité, d'influence et de succès.

L'une et l'autre ont à leur tête des hommes considérables, qui ont un nom dans la pédagogie américaine et qui occupent une place importante dans l'enseignement. M. Nicholas Murray Butler, qui publie la *Revue d'éducation*, est professeur de philosophie au Collège de Columbia, et président de la grande école normale de New-York. M. G. Stanley Hall, directeur du *Séminaire pédagogique*, est professeur de psychologie et d'éducation, connu par ses écrits et par les services qu'il n'a cessé de rendre à la cause de l'instruction publique.

Déjà les numéros parus de ces deux Revues en font présager l'importance. L'une, l'*Educational Review*, se propose surtout de publier des études originales sur les diverses questions scolaires à l'ordre du jour. Nous y remarquons des études sur la diminution de la durée des études de collège, par M. Gilman, sur la psychologie, par M. Harris, sur la science de l'éducation, par M. Royce, sur les limites du contrôle de l'État en matière d'éducation, par M. Draper, sur l'école de Herbart, par M. de Carmo, etc.

Le *Pedagogical Seminary* publie des études sur les réformes et les progrès de l'enseignement dans les grands pays d'Europe et d'Amérique, sur les écoles d'Allemagne, et une série d'articles de critique sur la littérature pédagogique.

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de février 1891.

*L'œuvre scolaire de la troisième république.* Conférence par *J.-B. Rauber.* Paris, imprimerie Hugonis, 1891, brochure in-12.

*Premier enseignement de l'arithmétique et du calcul mental,* par *Vaillant* et *Bons.* Paris, Delaplane, 1891, in-12.

*Principes et exercices de composition française adaptés à l'enseignement primaire supérieur,* par *M. Rauber.* Paris, Nathan, 1891, in-12.

*Les grands historiens du moyen âge. Notices et extraits d'après les meilleurs textes avec des notes grammaticales, historiques et explicatives, et un glossaire détaillé,* par *L. Constans.* Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Les écoles et l'instruction à Saint-André-du-Valborgne* (Gard) *depuis le XVII[e] siècle,* par *A. Bancal.* Nîmes, imprimerie Chastanier, 1891, brochure in-12.

*Chambre syndicale des industries diverses. Rapports sur l'exposition universelle de 1889.* Paris, imprimerie Ed. Duruy, 1890, in-4°.

*La richesse et le bonheur,* par *Ad. Coste* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, 1891, in-12.

*Manuel d'outillage à l'usage des élèves des écoles industrielles, professionnelles et d'apprentissage,* par *H. Langonet.* Paris, A. Colin, 18 1, in-12.

*Les Virus,* par le D[r] *S. Arloing.* Paris, Alcan, 1891, in-8°.

*Grammaire italienne comparée avec la grammaire française,* 3[e] édition, par *H. Brocardi.* Nice, 1890, in-12.

*La prose et la poésie italiennes aux XVIII[e] et XIX[e] siècles. Recueil de morceaux choisis,* par *H. Brocardi.* Nice, 1888, in-12.

Le Musée pédagogique a reçu, en outre, de M. le secrétaire général de la direction de l'intérieur, à Nouméa, une importante collection de minéraux provenant de la Nouvelle-Calédonie.

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## EN FRANCE

---

PROPOSITION DE LOI TENDANT A REVISER LA LOI DU 19 JUILLET 1889 SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Une nouvelle proposition de loi tendant à modifier la loi du 19 juillet 1889 a été déposée sur le bureau de la Chambre par M. le député Cabart-Danneville à la séance du 19 février. Cette proposition a été renvoyée à la commission spéciale chargée d'examiner les précédents projets relatifs au même objet.

RÉPARTITION DES BOURSES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR PENDANT L'ANNÉE 1890. — A la suite des concours des 19 et 22 mai 1890, auxquels se sont présentés 3.506 aspirants (2,333 garçons et 1,173 filles), 1,579 candidats ont été déclarés admissibles (999 garçons et 580 filles).

Les crédits disponibles ont permis aux préfets d'accorder des bourses ou fractions de bourses de diverses catégories à 529 garçons et 338 filles.

Le tableau ci-dessous en donne la division par nature de bourse :

| | | |
|---|---|---|
| Garçons | Bourses et fractions de bourses d'internat | 295 |
| | Bourses et fractions de bourses familiales | 49 |
| | Bourses et fractions de bourses d'entretien | 185 |
| | | 529 |
| Filles | Bourses et fractions de bourses d'internat | 176 |
| | Bourses et fractions de bourses familiales | 50 |
| | Bourses et fractions de bourses d'entretien | 112 |
| | | 338 |

Au nombre de 867 bourses concédées par les préfets, il y a lieu d'ajouter 27 bourses ou fractions de bourses que le ministre a concédées dans les écoles nationales professionnelles de Voiron, Vierzon, et Armentières.

Par suite de la nomination de ces 27 boursiers, choisis parmi les premiers reçus au concours dans différents départements, le nombre total des bourses réellement concédées en 1890 est de 894 (556 garçons et 338 filles).

Si l'on compare les chiffres ci-dessus avec ceux de l'année précédente, on trouve les résultats suivants:

Différences, en plus ou en moins, en faveur de l'année 1890 :

| | | |
|---|---|---|
| Garçons | En moins, bourses et fractions de bourses d'internat. | 32 |
| | En moins, bourses et fractions de bourses familiales. | 18 |
| | En plus, bourses et fractions de bourses d'entretien. | 5 |
| Filles | En plus, bourses et fractions de bourses d'internat. | 5 |
| | En moins, bourses et fractions de bourses familiales. | 3 |
| | En moins, bourses et fractions de bourses d'entretien. | 10 |

LES INSPECTRICES DES ÉCOLES PRIMAIRES. — Par arrêté du 11 février, il a été créé un emploi d'inspectrice primaire dans l'académie de Paris (département de Seine-et-Oise). Mme Dejean de la Batie, directrice d'école normale en congé, agrégée des lettres, a été nommée à cet emploi avec résidence à Versailles.

ROULEMENT ENTRE LES DÉPARTEMENTS POUR L'ATTRIBUTION DES PRIX SPÉCIAUX DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE. — Un roulement entre les départements pour l'attribution des prix spéciaux de l'enseignement agricole a été établi par l'arrêté du 30 janvier 1891. Les départements sont groupés en quatre régions :

*Première région.* — Nord, Pas-de-Calais, Somme, Aisne, Oise, Ardennes, Marne, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Haute-Marne, Aube, Haute-Saône, Territoire de Belfort, Côte-d'Or, Yonne, Seine, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise, Loiret, Eure-et-Loir, Loir-et-Cher, Doubs, Jura.

*Deuxième région.* — Corrèze, Puy-de-Dôme, Cantal, Aveyron, Lozère, Haute-Loire, Loire, Rhône, Ain, Savoie, Haute-Savoie, Isère, Vaucluse, Ardèche, Drôme, Hautes-Alpes, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Bouches-du-Rhône, Corse, Alger, Constantine, Oran.

*Troisième région.* — Seine-Inférieure, Eure, Calvados, Manche, Orne, Sarthe, Mayenne, Ille-et-Vilaine, Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Haute-Vienne, Indre, Creuse, Cher, Nièvre, Saône-et-Loire, Allier.

*Quatrième région.* — Charente-Inférieure, Charente, Dordogne, Gironde, Lot, Lot-et-Garonne, Landes, Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées, Gers, Tarn, Tarn-et-Garonne, Haute-Garonne, Ariège, Aude. Pyrénées-Orientales, Hérault, Gard.

Chaque région prendra successivement part au concours annuel, en commençant par la première, la deuxième région concourant en 1892, la troisième en 1893 et la quatrième en 1894.

Rappelons que ces prix spéciaux sont institués annuellement en faveur des instituteurs et institutrices primaires publics qui ont donné avec le plus de zèle et de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole à leurs élèves.

Pour l'année 1890, il a été décerné 7 médailles d'argent et prime de 300 francs : la première a été attribuée à M. Delpy, instituteur à Tarascon-sur-Ariège (Ariège); 10 médailles d'argent et prime de 250 francs; 14 médailles d'argent et prime de 200 francs. Cinquante-cinq instituteurs ont été présentés au ministre de l'agriculture pour une médaille d'encouragement; 89 recevront une lettre de félicitations.

VOEUX ÉMIS PAR L'UNION DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES PUBLICS DE LA SEINE A L'EFFET D'OBTENIR LES MODIFICATIONS A LA LOI DU 19 JUILLET 1889. — Les vœux en question, transmis à la Chambre des députés, concernent les uns tous les instituteurs de France, les autres les instituteurs de la Seine exclusivement. Les voici :

*Vœux d'intérêt général.*

1° Les instituteurs et les institutrices publics seront classés d'après le nombre de leurs années de service;

2° L'avancement aura lieu par périodes régulières;

3° Le stage aura une durée maxima déterminée;

4° L'indemnité de résidence sera soumise à retenue.

*Vœux concernant spécialement les instituteurs et les institutrices publics de la Seine.*

1° Toutes les communes du département de la Seine seront soumises à l'indemnité de résidence;

2° Dans le département de la Seine l'indemnité de résidence sera entière pour tous les instituteurs et toutes les institutrices chargés de la direction d'une école.

*Vœu spécial au personnel enseignant de la banlieue de Paris.*

Toutes les communes du département de la Seine rentreront, pour le paiement de l'indemnité de résidence, dans les 4e, 5e et 6e séries.

PROJET D'ASSOCIATION DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE D'INSTITUTEURS DE VESOUL. — M. le directeur de l'école normale d'instituteurs de Vesoul a adressé une lettre circulaire aux anciens élèves de l'établissement pour leur soumettre le projet de former une association des anciens élèves-maîtres de l'école normale de Vesoul, à l'imitation des associations qui existent entre les anciens élèves de la plupart des lycées. Cette association se distinguerait essentiellement des sociétés de secours mutuels. Elle n'aurait pas pour objet immédiat d'assurer à ses membres un secours pécuniaire, mais elle serait destinée à resserrer les liens qui unissent les condisciples qui ont vécu dans le même établissement, ont reçu le même enseignement et ont été animés du même esprit. « Les diverses générations d'élèves qui se succèdent dans la même maison ne peuvent plus se considérer comme étrangères, dit M. le directeur. Elles forment une grande famille dont tous les

membres se reconnaissent moralement solidaires. Il n'en est pas un qui ne bénéficie du bon renom de l'école et qui ne tienne à honneur de s'en montrer digne tout en contribuant à l'accroître. Grâce à cette association, tous les normaliens se grouperaient en un vigoureux faisceaux. »

Mais en dehors de cette aide morale que l'association prêterait à tous ses membres, elle interviendrait par un secours pécuniaire là où cesse la sphère d'action de la société de secours mutuels; elle pourrait accorder chaque année un ou plusieurs prix à l'élève-maître ou aux élèves-maîtres qui se seraient distingués, ou procurer au besoin le trousseau réglementaire à un candidat à l'école normale.

Enfin, pour que l'association ne demeure pas un vain mot, les membres se réuniraient chaque année dans un repas fraternel.

## Revue des Bulletins départementaux.

M. l'inspecteur d'académie de la Drôme préconise pour l'enseignement de la couture un procédé qui n'est que l'application à cette partie du programme de ce qui se fait pour les autres. Voici comment M. l'inspecteur s'explique à cet égard :

Il y a longtemps que nous n'avons parlé de la couture dans les écoles de filles. Nous avons cependant, MM. les inspecteurs primaires et moi, la satisfaction de constater un peu partout de progrès dans cette partie de l'instruction et de l'éducation féminine. On s'ingénie maintenant à apprendre vite et bien ce qui est nécessaire; on néglige beaucoup plus qu'autrefois les travaux de luxe; l'enseignement se donne avec plus de méthode et devient de plus en plus pratique. Il faut persévérer.

Indiquons un procédé employé par une bonne institutrice de la région du Sud pour établir l'émulation entre les enfants et garder la trace du travail et des progrès de l'aiguille. Elle réunit, dans une couverture de fort carton, les ouvrages de ses élèves : ce sont les pièces de calicot, sur lesquelles ces ouvrages sont exécutés, qui forment les feuillets de ce cahier scolaire d'un nouveau genre. L'examen en est très intéressant; on peut en effet suivre, dès l'entrée à l'école, la main de la jeune ouvrière : très incertaine et inexpérimentée d'abord, elle acquiert peu à peu de la sûreté, de l'habileté. Voici les premiers points, puis le surjet, l'ourlet, puis les boutonnières; voici les marques, les reprises, les pièces à couture rabattue; ici et là quelques retouches de la maîtresse, et, à côté, les reproductions tentées par l'enfant, et de plus en plus réussies. Ayons la certitude qu'il sortira de cette école de futures jeunes femmes ayant l'une des qualités importantes de la ménagère.

Facilement nous avons obtenu le « carnet d'orthographe »; la vitrine hebdomadaire existe déjà dans bien des écoles. Je ne doute pas qu'on ne montre bientôt aussi le « cahier de couture ».

(*Bulletin* de la Drôme, décembre 1890.)

— Nous reproduisons encore les lignes ci-dessous, adressées aux institutrices par le même Bulletin départemental :

La bonne grâce dans l'enseignement, Mesdemoiselles, quel auxiliaire ! Il y a peu de temps j'assistais à une classe faite à l'école maternelle annexe par une des élèves-maîtresses de l'école normale en présence de ses condisciples. Je ne voyais pas l'élève-maîtresse, placée devant moi ; mais je lisais sur la physionomie attentive, mieux que cela, charmée, des bambins et bambines, qu'il y avait du sourire dans ses lèvres, un rayon de soleil et de bonté dans ses yeux ; sa voix était affectueuse, persuasive... Après la leçon, l'on procéda comme d'usage à l'examen critique. Peu importent les observations sur le fond : elles ont été, naturellement, celles que s'attire une jeune fille inexpérimentée. Mais, sur la forme même, une compagne de la maîtresse, appelée à fournir son avis, dit : « Mlle X. a enchanté son petit auditoire par son air aimable, la douceur qu'elle a mise dans son organe, sa simplicité enjouée. Avec plus de science et un autre ton, elle n'aurait pas obtenu un si heureux résultat. »

L'élève-maîtresse qui s'exprimait ainsi a donné la note juste : elle a senti l'influence de la bonté et de la grâce, non seulement sur le cœur des petits, mais encore sur leur intelligence qui s'éveille. Une institutrice à la voix sèche, aux intonations cassantes, au visage toujours sévère, n'attire pas, ne retient pas l'attention, et tout son talent n'y fera rien. Mais le sourire, mais la caresse du regard, mais la tendresse d'accents qui soient plus de la mère ou de la sœur que de la maîtresse, voilà ce qui porte l'enseignement dans les âmes et le fixe dans les esprits.

— Un instituteur fait-il bien d'inspirer à ses élèves le goût des collections ?

Ce goût, qui pourra devenir une passion chez quelques-uns, vient de lui-même à quelques enfants : est-il bon de l'encourager, de le développer, de le guider ? L'élève qui met de côté, par ordre, les couvertures à images de ses vieux cahiers, est ordinairement studieux. Il a de l'économie, de l'ordre. Convient-il de lui indiquer qu'il pourrait aussi facilement collectionner des plantes, des papillons, des insectes, des coquillages sur le bord de la mer, des images, fussent-elles d'Epinal ; des timbres-poste, des pierres même, quand il sera plus instruit ; des prospectus, sans lui parler des affiches qu'il pourrait être tenté d'enlever aux murailles, ni des œufs qu'il irait dérober dans les nids ?

Il y a du pour et du contre. A chaque maître de peser l'un et l'autre, de répondre et d'agir selon son opinion et son goût, suivant le milieu où il est placé.

*(Bulletin pédagogique des instituteurs et institutrices de la Loire-Infre.)*

— Un inspecteur primaire de l'Aisne rend compte en ces termes d'une conversation qu'il a eue sur la discipline avec un instituteur dont il venait d'inspecter la classe :

« Pour moi, voyez-vous, la discipline la meilleure n'est pas celle qui impose le plus souvent un silence rigoureux à l'élève, mais celle qui ne le laisse parler qu'à propos ; ce n'est pas davantage celle qui

l'oblige à une contrainte fort préjudiciable à l'ouverture de son esprit et à la libre expansion naturelle à son âge, — c'est, comme vous le disait tout récemment le *Moniteur scolaire*, « une discipline large et » libérale, qui accoutume l'enfant à la responsabilité de ses actes et » lui enseigne l'art si difficile de se gouverner soi-même. »

— Je comprends, monsieur l'inspecteur, mais......

— Mais vous voulez, n'est-ce pas? selon une expression qui n'est plus, heureusement, qu'une figure, conduire votre classe « à la baguette ». Vous avez tort. On vous a appris à l'école normale que l'autorité du maître vient surtout de la dignité de son caractère et de sa tenue, du soin qu'il apporte dans la préparation de tous les exercices, et de la saveur qu'il sait donner à son enseignement.

» Eh bien, croyez-moi, vos sérieuses qualités pédagogiques et le milieu facile dans lequel vous vous trouvez vous dispensent de faire les gros yeux. Ne craignez pas de sourire à ces enfants et de leur laisser voir combien vous les aimez. Vous connaissez le beau nom d'école « maternelle », qui désigne la salle d'asile d'autrefois; pourquoi n'essaierions-nous pas d'avoir l'école « paternelle », où les enfants retrouveraient la famille agrandie, avec ses douceurs et ses joies?..... »

Et nous nous séparâmes, mon interlocuteur se faisant sûrement cette réflexion, que je lisais dans ses yeux : « Ces jeunes inspecteurs, quels idéalistes ! »

(*Moniteur scolaire* de l'Aisne, 1er février 1891.)

— Le directeur de l'école publique de Gourin (Morbihan) écrit ce qui suit au sujet du fonctionnement de la bibliothèque scolaire:

J'ai mis tout en œuvre pour développer chez mes élèves le goût de la lecture. Si je suis content de leur travail à la fin de la journée, je leur lis un passage intéressant d'un volume que je mets ensuite à leur disposition, ce qui leur donne l'envie de lire le livre tout entier. Chaque semaine, quelques élèves sont invités à faire une analyse succincte du livre qui leur a été prêté; quelques-uns en apprennent même par cœur les passages qui les ont frappés...

L'année dernière, j'avais formé entre les élèves de la première classe une *association de lecture*. Chacun d'eux avait prêté à la bibliothèque un des volumes qui leur avaient été donnés aux distributions de prix. Ces livres avaient été prêtés pour toute l'année. Mais il s'était produit, au moment de leur restitution, quelques réclamations: quelques-uns étaient salis ou déchirés, la couverture des autres était en mauvais état.

J'ai fait mieux cette année. Sur mon invitation, un certain nombre de mes élèves ont fait à la bibliothèque l'abandon volontaire d'un ou plusieurs volumes. Tous sont flattés de savoir que leur nom figurera comme donataire sur le catalogue. J'en ai, de mon côté, ajouté quelques-uns de ma bibliothèque personnelle. J'ai l'honneur de vous en transmettre la liste, et de vous prier de vouloir bien la soumettre à l'approbation de M. l'inspecteur d'académie. — Il est évident que ces livres ne sont pas le critérium de ce qu'on voudrait voir dans une bibliothèque; encore est-il qu'ils offrent à l'esprit du lecteur un certain aliment ou moral ou scientifique, — D'un autre côté, les petites filles éprouvent une certaine hésitation à venir chercher des livres à l'école

des garçons, et un certain nombre d'ouvrages ayant été lus de tous mes élèves, j'ai pu établir un dépôt de livres (15) à l'école des filles. Ce dépôt sera renouvelé de temps à autre, par exemple tous les trimestres, de façon que les petites filles prennent, elles aussi, goût à la lecture. Il serait même bon, si le nombre de volumes dont nous disposons le permettait, d'établir semblable dépôt dans toutes les écoles de hameaux.

(*Bulletin* du Morbihan, février 1891.)

---

# NÉCROLOGIE

## CHARLES DEFODON

Le monde de l'enseignement primaire vient de faire une grande perte dans la personne de M. Charles Defodon, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, décédé le mois dernier. Originaire de Rouen, il avait fait de brillantes études au lycée de sa ville natale et les avait complétées au lycée Louis-le-Grand à Paris. Quelque temps secrétaire de Victor Cousin, il n'avait pas tardé à entrer dans l'enseignement vers lequel le portait un instinct irrésistible. Les questions de pédagogie l'intéressaient au plus haut degré; il ne tarda pas y devenir un maître écouté. Collaborateur, puis directeur du *Manuel général de l'instruction primaire,* il a pendant de longues années parlé du haut de cette tribune à des milliers d'instituteurs et d'institutrices, auxquels il prodiguait les conseils les plus sages, auxquels il donnait des indications pratiques, une direction, une aide qui ont rendu les plus grands services.

M. Vapereau, qui l'a si longtemps vu à l'œuvre, rappelait l'autre jour sur sa tombe quelques-uns de ces services:

« Dès 1866, il inaugurait, à l'usage de ses abonnés, le système de préparation par correspondance aux examens du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, en leur proposant des sujets pédagogiques qu'ils étaient invités à traiter et dont le compte-rendu était publié par le journal, pendant que les copies corrigées et annotées étaient retournées, sous un pli cacheté, à leurs auteurs. Malgré le travail accablant qui en résultait pour M. Defodon et ses collaborateurs, cette généreuse pratique, au lieu de se restreindre, n'a fait que s'étendre avec la multiplicité des examens primaires, et à cette heure on ne peut dire le nombre de membres de l'enseignement ou de l'administration qui lui sont redevables de leur diplôme. Ce précieux système de correspondance, grâce à une activité infatigable, s'est étendu successivement à des objets qui n'étaient pas encore dans les programmes: au dessin, considéré non comme art d'agrément,

mais comme la langue de la forme, aux leçons morales et patriotiques préludant à l'instruction civique, au renouvellement de l'enseignement de la géographie. Des concours étaient institués qui, par l'empressement des maîtres à y répondre, attestaient les progrès accomplis et suscitaient des progrès nouveaux. Des enquêtes aussi étaient ouvertes, grâce auxquelles les sentiments des instituteurs sur les questions à l'ordre du jour faisaient corps et pouvaient agir par leur ensemble sur les délibérations mêmes des pouvoirs publics. »

D'abord professeur libre à Paris, M. Defodon avait complété son expérience de l'enseignement primaire comme professeur à l'école normale de la Seine, dont les anciens élèves sont venus rendre à sa mémoire un touchant hommage le jour de ses obsèques. Plus tard, bibliothécaire au Musée pédagogique, il s'était familiarisé avec les méthodes d'éducation les plus diverses, les étudiant, les jugeant et y puisant avec tact et discernement ce qui lui paraissait le mieux convenir aux besoins de notre temps et de notre pays.

Il était entré dans l'inspection primaire en 1885. Il avait pour circonscription le VII^e^ et le IX^e^ arrondissement de Paris. Voici comment M. Carriot, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, a apprécié sa valeur professionnelle :

« Il nous apportait, sous les dehors d'une grande modestie, le concours d'un esprit juste et droit, d'un dévouement à toute épreuve. Il avait une conception très nette et très élevée de l'enseignement primaire; mais son robuste bon sens, son sens pratique l'empêchaient de placer son idéal trop haut; il s'efforçait de le mettre à la portée de toutes les bonnes volontés, sachant que la perfection, si elle est de ce monde, ne s'atteint que par degrés. On ne pouvait le connaître sans avoir de l'affection pour lui. Son regard, son sourire, sa physionomies, avaient un charme pénétrant, parce qu'ils reflétaient la bonté de son âme. C'était en effet le meilleur des hommes. Il aimait ses fonctions; il aimait ses instituteurs, il était heureux et fier de leurs succès; il mettait à faire valoir leurs titres, à défendre leurs droits une douce opiniâtreté. Dans ces grands arrondissements de Paris où la vie scolaire est si intense, où maires, conseillers municipaux, délégués cantonaux, membres des caisses des écoles et des commissions scolaires, déploient tant de sollicitude pour nos élèves, il faut à l'inspecteur primaire beaucoup d'activité, de prudence et de tact pour combiner l'action de ces forces diverses avec l'action de l'administration sans conflit, sans froissement, sans dissentiment même. Sur ce terrain difficile, Defodon marchait d'un pas assuré. Son mérite, sa courtoisie, sa droite et ferme raison, sa bienveillance, sa bonhomie qui était comme l'épanouissement de sa nature loyale et de son esprit très délicat et très fin, lui avaient concilié toutes les sympathies et donné une autorité que nul ne songeait à lui contester. »

Ces sympathies, cette autorité, nous en avons une démonstration dans l'élan du corps de l'enseignement primaire qui a porté M. Defodon

au Conseil supérieur de l'instruction publique. Là, comme partout ailleurs, il n'a pas tardé à être apprécié, aimé de tous. On se plaisait à reconnaître sa modestie, sa réserve, la droiture de sa parole, la fermeté de son jugement, l'aménité de son caractère, la sûreté de son commerce. Il était bienveillant, optimiste, quoique sans faiblesse; il aimait à mettre le bien en lumière, et ne laissait jamais tomber de ses lèvres une parole de médisance, de raillerie ou d'amertume.

Il avait donné tout son cœur et toute sa vie à la cause de l'enseignement populaire; et il n'a pas ménagé ses forces. Consciencieux, assidu, il a succombé aux fatigues d'un incessant labeur. Craignant de ne plus suffire à ses tâches multiples, il avait demandé à prendre sa retraite, afin de se consacrer plus complètement à la rédaction de son journal. L'administration se séparait à regret de ce vaillant et actif collaborateur, et il venait d'être nommé inspecteur honoraire, lorsque la mort est venue le frapper. Ses amis, si nombreux, tous ceux qui l'ont vu à l'œuvre, dans les conseils, dans les commissions, dans les écoles, tous ceux qui l'ont lu dans ses journaux, dans ses livres, s'associeront aux paroles que prononçait le maire du VII[e] arrondissement, M. Risler, en lui adressant les derniers adieux :

« Par son dévouement patriotique à tout ce qui touche à l'éducation nationale, par ses écrits si précieux pour la grande œuvre de l'instruction, par ses qualités de cœur toujours à la hauteur des services qu'on lui demandait, M. Defodon a bien mérité de ses concitoyens! »

---

—

# COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

**Allemagne**. — Nous avons publié dans notre numéro de janvier l'ordre de cabinet du roi de Prusse, en date du 1er mai 1889, qui annonce la résolution du souverain « d'utiliser l'école pour réagir contre la propagation des idées socialistes et communistes ». A cet effet, l'enseignement de l'histoire devra être donné de façon à démontrer « que les ouvriers n'ont à espérer la justice et la sécurité pour leur métier que de la protection et de la sollicitude du roi ». Pour répondre à la volonté royale, le ministre des cultes a fait rédiger un *Supplément au livre de lecture des écoles normales;* et la première partie de ce *Supplément*, contenant une série de tableaux biographiques relatifs aux électeurs de Brandebourg et aux rois de Prusse, vient de paraître.

A cette occasion, un collaborateur de la *Pädagogische Zeitung* de Berlin se demande ce qu'il faut penser du rôle qu'on veut faire jouer à l'école, en la transformant en instrument au service d'un parti politique. Dans un langage très modéré, mais très ferme, il montre combien une semblable prétention dénature le vrai caractère de l'école.

« Comment fera l'instituteur, dit-il, dans une école où la plupart des élèves auront pour pères des socialistes? Pourra-t-il engager une lutte ouverte contre l'autorité paternelle, avec quelque espoir que la sienne l'emportera? L'issue d'une lutte semblable, disons-le d'abord, serait bien problématique, à une époque où l'on a tout fait d'un certain côté pour discréditer le maître aux yeux de ses élèves. Mais en outre l'école, devons-nous ajouter, ne peut avoir pour mission de combattre tel ou tel parti; sa tâche est tout autre: elle doit éveiller et cultiver dans ses élèves le sentiment du bon et du vrai. Quant à à la ligne politique que suivra plus tard le jeune homme, cela dépendra du milieu où il sera jeté, des circonstances qui viendront donner la direction décisive à sa pensée... Nous craignons qu'on ne se soit trompé sur la nature des résultats qu'on est en droit de demander à l'enseignement scolaire, et nous regardons comme un devoir sacré de faire cette déclaration : la lutte directe contre les doctrines d'un parti politique n'est pas à sa place à l'école primaire. »

— Un télégramme de Berlin, du 11 mars, annonce que la démission de M. de Gossler, ministre des cultes et de l'instruction publique, a été acceptée.

**Brésil**. — Nous avons reçu le premier numéro de la *Revista pedagogica*, organe d'un établissement que le gouvernement républicain du Brésil a fondé sous le nom de « Pedagogium »; cet établissement, qui nous paraît avoir beaucoup de rapports avec le Musée pédagogique de Paris, est placé sous la direction de M. Menezes Vieira, que nous avons vu figurer comme délégué du Brésil au congrès pédagogique international de 1889.

Un décret du gouvernement provisoire, du 19 avril 1890, a créé au Brésil un ministère de l'instruction publique, auquel se trouvent rattachés non les cultes, comme dans tant d'autres pays, mais les postes

et télégraphes. Le Brésil étant une république fédérale, tout ce qui concerne l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire a été laissé à la charge des Etats provinciaux; le ministre de l'instruction publique n'a sous son autorité que les établissements d'enseignement supérieur, facultés de droit et de médecine, école polytechnique, école normale, académie des beaux-arts, observatoire, bibliothèque nationale, etc.; mais il subventionne un certain nombre d'autres établissements; en outre, c'est lui qui administre l'enseignement primaire et secondaire dans la capitale fédérale.

Le ministre de l'instruction publique nommé par le gouvernement provisoire était le Dr Benjamin Constant Botelho de Magalhães, dont les journaux viennent d'annoncer la mort.

**Italie.** — Dans le nouveau ministère formé à la suite de la chute du cabinet Crispi, le portefeuille de l'instruction publique a été confié à M. Pasquale Villari, sénateur de la droite. M. Villari, qui est né à Naples en 1827, est un professeur et un écrivain distingué. Il était en dernier lieu directeur de l'institut des hautes études à Florence. Il a publié une *Vie de Jérôme Savonarole* et un livre sur Machiavel.

**Roumanie.** — On discute en ce moment au sénat roumain un nouveau projet de loi sur l'enseignement public.

Une loi de 1864 a consacré le principe de l'obligation; mais les résultats obtenus jusqu'à présent ont été presque nuls. La statistique montre que sur 508,166 enfants en âge de fréquenter les écoles primaires rurales, 122,863 seulement se sont fait inscrire au commencement de l'année, et que la fréquentation réelle n'a pas dépassé 88,036 élèves, soit 17 0/0 des enfants en âge scolaire. Sur ce nombre 1,443 élèves ont reçu le certificat d'études. Il y a 2,912 écoles rurales, avec 2,952 instituteurs : et la production se borne à 1,443 élèves par an! Dans les villes, la situation n'est guère meilleure : 41 0/0 des enfants en âge scolaire fréquentent l'école.

M. Poni, professeur à l'université de Iassi, a proposé l'adoption d'un certain nombre de mesures, analogues à celles qui sont appliquées en France et en Allemagne, pour encourager la fréquentation scolaire. Il s'est élevé, en outre, contre le régime de la loi de 1864, qui a créé deux catégories d'écoles primaires : celles des villes et celles des campagnes. Les premières préparent les enfants en vue de l'enseignement secondaire; les secondes ne les préparent à rien du tout : on dirait qu'elles n'existent que pour être une barrière qui empêche les fils des paysans de sortir de leur sphère. Ce système, unique en Europe, est maintenu dans le projet du gouvernement. M. Poni demande la création d'un système d'enseignement primaire national, le même pour tous, conformément à la constitution qui reconnaît à tous les citoyens des droits égaux.

**Suisse.** — Les indications statistiques contenues dans le *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*, 1889, nous apprennent qu'il y a deux ans, la Suisse comptait 8,341 écoles primaires publiques, avec 475,012 élèves, 6,180 instituteurs et 2,971 institutrices; le nombre des écoles privées n'était que de 152, avec 6,128 élèves. Il y avait 457 écoles secondaires (écoles primaires supérieures), avec 27,254 élèves, et 1,168

maîtres ou maîtresses. Le nombre des élèves fréquentant des établissements d'enseignement secondaire, tant classique que professionnel, était de 19.182; celui des étudiants inscrits aux cinq universités ou au Polytechnikum fédéral, de 3,611. Les dépenses pour les écoles primaires varient d'un canton à l'autre: elles sont, par tête d'élève, de 12 francs dans le canton de Schaffhouse, de 10 fr. 20 c. dans ceux de Bâle-Ville et de Zurich, de 9 fr. 80 c. dans celui de Thurgovie, de 9 fr. 30 c. dans celui de Saint-Gall, de 8 fr. 80 c. de Glaris, de 5 fr. 90 c. dans celui de Berne, etc. Plus grande encore est la différence des dépenses faites pour l'instruction publique de tous les degrés, réparties par tête d'habitant : tandis que Bâle-Ville dépense 24 fr. 40 c., Schaffhouse 16 fr. 50 c., Zurich 15 fr. 40 c., Thurgovie 15 fr. 20 c., Berne 11 fr. 70 c., Unterwald-Obwald, Appenzell-Rhodes-Intérieures, et le Tessin s'en tirent avec 4 à 5 francs, et Unterwald-Nidwald, le Valais, Uri et Schwytz avec 3 à 4 francs seulement.

— Un congrès international de géographie se réunira, en 1891, à Berne, du 10 au 15 août. Le bureau du congrès a décidé d'organiser une exposition pour cette époque. Cette exposition, qui durera du 1er au 15 août, comprendra trois sections : 1° Une exposition internationale de géographie scolaire; 2° Une exposition internationale alpine; 3° Une exposition historique de la cartographie suisse.

L'exposition comprendra les objets suivants, savoir: 1° *Livres d'enseignement* (y compris les manuels); 2° *Moyens d'enseignement par l'intuition*: reliefs, tableaux, globes terrestres et célestes (uranoramas), cartes murales, atlas; 3° *Programmes de l'enseignement géographique actuel* (y compris les cours académiques) et listes indiquant, par ordre de classes, les moyens d'enseignement employés dans les différentes écoles (voir plus haut n° 2) ; 4° *Travaux d'élèves* en quantité suffisante pour faire connaître la méthode d'enseignement.

Tous ces objets devraient être exposés pour les trois degrés d'enseignement :

A. Degré élémentaire (écoles primaires).

B. Degré moyen (écoles secondaires, industrielles, réales, lycées, gymnases, collèges, écoles normales).

C. Degré supérieur (universités, académies, écoles polytechniques et spéciales, écoles de commerce).

Il sera joint à l'exposition scolaire une exposition d'ouvrages géographiques nouvellement parus, pour offrir aussi aux libraires-éditeurs l'occasion de faire connaître aux visiteurs les livres, etc., sortis de presse depuis le 1er janvier 1889. Il a été décidé de décerner des diplômes, en nombre au moins égal à la moitié du nombre des exposants. Toutefois les travaux d'élèves n'obtiendront pas de récompenses. On distinguera trois degrés: diplômes de grand prix, diplômes de 1er prix, diplômes de 2me prix.

Les prix seront décernés par un jury international.

Le président de la 1re section de l'exposition est M. le professeur Dr Ed. Brückner, à Berne.

**Turquie.** — Nous n'avons pas souvent l'occasion de parler des écoles primaires de l'empire turc. Aussi publions-nous volontiers les détails qu'un correspondant qui habite Rodosto, petit port situé sur la mer de Marmara, nous envoie au sujet des écoles de cette ville :

« Les établissements d'instruction publique de Rodosto comprennent :

Six écoles primaires musulmanes, dirigées par des softas (religieux) et deux institutrices mahométanes; les élèves sont au nombre de cinq cent cinquante environ, garçons et filles; l'enseignement porte sur la langue turque, et quelques travaux à l'aiguille pour les filles;

Six écoles grecques communales; à l'une, fréquentée par une cinquantaine de garçons de dix à seize ans, sont attachés trois professeurs grecs, enseignant, en langue hellénique, l'histoire, la géographie, l'arithmétique; un élève délégué de l'établissement scolaire arméno-grégorien y donne des leçons élémentaires de français. Dans les cinq autres, dirigées par trois professeurs et par cinq institutrices également grecques, sont reçus près de huit cents enfants des deux sexes; l'enseignement se borne aux principes de leur religion, à des leçons préliminaires de leur langue, et des travaux manuels pour les filles;

Deux écoles israélites, dont l'une pour les garçons et l'autre pour les filles; le nombre des élèves est d'une centaine, la plupart pauvres; elles sont dirigées par deux rabbins, enseignant l'hébreu et principalement les préceptes religieux;

Une école arménienne réformée, dans laquelle une quarantaine d'enfants en bas âge et des deux sexes sont instruits par leur pasteur, aidé par deux institutrices arméniennes de la même confession, sur les préceptes de leur religion, et sur les principes des langues arménienne et anglaise;

Huit écoles arméniennes grégoriennes, dont sept sont tenues par des prêtres et des femmes, recevant des garçons et des filles de trois à six ans et leur apprenant à lire. La huitième consiste en un vaste établissement établi depuis 1666 et fréquenté par quatre cents garçons, deux cents filles de dix à seize ans, sans distinction de culte et de nationalité. Le corps enseignant est composé de dix professeurs et de deux institutrices, savoir : le directeur, quatre professeurs enseignant le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la comptabilité et les éléments de la physique et de la chimie; les cinq autres professeurs et les deux institutrices sont affectés, à l'enseignement de l'arménien, du turc, et au travail manuel des filles.

Il n'y a point d'autres établissements scolaires à signaler; une dizaine d'enfants des deux sexes, exclusivement catholiques, de quatre à dix ans, sont sous la direction du curé italien de la paroisse, qui leur apprend le catéchisme et le chant religieux; il leur donne aussi des leçons d'italien. »

---

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 4886-2-91.

Nouvelle série. Tome XVIII. N° 4. 15 Avril 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

# DE LA MANIÈRE D'ENSEIGNER

## LES PREMIERS ÉLÉMENTS DU FRANÇAIS AUX INDIGÈNES, DANS NOS COLONIES ET DANS LES PAYS SOUMIS A NOTRE PROTECTORAT

Que ce soit à la fois notre devoir et notre intérêt d'initier à notre civilisation les peuples que nous avons conquis, et que la propagation de notre langue soit l'un des moyens les plus prompts et les plus sûrs d'arriver à ce résultat : c'est une double vérité qui, je pense, ne fait doute pour personne. Notre prise de possession ne se justifie que si elle apporte à ces peuples un bien-être physique et moral plus grand ; elle ne s'explique que si les sacrifices que nous nous imposons sont compensés par de sérieux avantages commerciaux. Or la communauté de langage amène celle des idées, des sentiments et des goûts, et celle-ci assure vite, quelle que soit la distance, des échanges lucratifs. « Tout lecteur d'un livre français est un ami de la France, dit l'*Alliance française*, et tout ami de la France est un client naturel des produits français. » Tant que nous n'arriverons pas à introduire chez les peuples soumis à notre domination la connaissance et la pratique usuelle de notre langue, il est à craindre que nous ne restions pour eux que des étrangers et des conquérants, c'est-à-dire des ennemis qu'on hait et dont on nourrit l'espoir de se débarrasser, sitôt qu'on le pourra. Je ne dis pas que la communauté de langage entraîne nécessairement l'assimilation, qui suppose d'autres facteurs ; au moins faut-il convenir qu'elle la prépare et, en attendant, qu'elle rend plus faciles et nécessairement plus intimes les rapports entre les vainqueurs et les vaincus.

Mais répandre chez tout un peuple la connaissance et l'usage d'une nouvelle langue restera, quoi qu'on fasse, une œuvre difficile

et qui demande du temps; cependant la méthode suivie peut être pour beaucoup dans le succès de l'entreprise, et c'est par là que cette question, surtout politique et nationale, rentre aussi dans le cadre de celles qu'agite la *Revue pédagogique*. Je voudrais donc établir ici, d'une manière générale, quel est le moyen le plus facile, le plus prompt et le plus sûr d'enseigner les premiers éléments de la langue française à des enfants qui en parlent une autre; puis, rechercher quelle est l'organisation qui permettrait d'introduire, le plus rapidement et avec le moins de dépenses possible, la pratique usuelle du français chez des populations dont la langue native est autre, et d'obtenir des résultats qui durent.

## I

*Il faut, avec les indigènes, suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent.*

En France, lorsqu'un enfant arrive pour la première fois à l'école, il sait déjà un peu de français: il comprend ce que lui dit son maître et il en est compris. Si son vocabulaire est restreint, c'est que le cercle de ses idées, lui aussi, est restreint; s'il parle peu, c'est qu'il n'a que peu de chose à dire. Que fait-on pour l'instruire? On corrige les expressions impropres dont il se sert et les tours incorrects qu'il apporte du dehors; puis on lui apprend, dans une langue qu'il comprend, ce qu'il ne sait pas encore; on lui donne à la fois des idées nouvelles et des mots nouveaux; progressivement on développe son esprit et on étend son horizon jusqu'à ce qu'il embrasse le programme entier de notre instruction primaire.

Tout autre est le cas d'un enfant qui arrive à l'école ne comprenant ni ne parlant le français, et ne l'entendant jamais parler dans sa famille. Il ne s'agit plus, avec lui, de corriger et de développer; il faut créer d'abord ce qui n'existe pas encore, un premier fond; il faut poser une première assise sur laquelle on puisse ensuite bâtir. Comment va-t-on entrer en communication avec lui?

Il semble naturel qu'on commence par lui traduire en français ce qu'il sait déjà dans sa langue maternelle, qu'on se serve de ce

qu'il connaît pour l'introduire dans ce qu'il ne connaît pas; autrement dit, qu'on lui enseigne le français dans la langue qu'il parle et qu'il comprend. Ainsi fait-on pour enseigner le latin et le grec aux élèves de nos lycées. Ce n'est ni en latin, ni en grec, que le professeur donne sa leçon; c'est en français qu'il fait connaître le sens des mots de la langue qu'il veut leur apprendre, en français qu'il leur enseigne la grammaire et les règles.

L'exemple toutefois est peu probant. Je remarque d'abord qu'on n'apprend pas le latin et le grec pour les parler, mais pour pouvoir lire les ouvrages composés dans ces deux langues : ce qui change tout à fait le point de vue. Je constate ensuite que les résultats de cette méthode, appliquée à l'enseignement des langues vivantes (allemand et anglais), ne sont pas tellement brillants que nous ne puissions avoir quelque doute sur son efficacité.

Je vois, au contraire, qu'il est une autre manière de procéder dont les résultats sont absolument sûrs : c'est celle que toutes les mères suivent pour apprendre à parler à leurs enfants. N'est-ce pas un fait que, à deux ou trois ans, un enfant ne sait rien encore ou à peu près, et qu'à six ou sept ans, il sait généralement dire ce qu'il fait et ce qu'il veut, ce qu'il pense et ce qu'il sent? Et ce qui prouve l'excellence de cette méthode, c'est que la valeur du maître et l'intelligence de l'élève sont pour assez peu de chose dans le résultat, puisque tous les enfants finissent par apprendre à parler. Ne semble-t-il pas que, si l'on poursuit la même fin, il faille prendre les mêmes moyens, surtout quand ceux-ci ont pour eux l'éclatante sanction d'une expérience journalière?

Je prévois les objections :

« Comment, dira-t-on, le maître peut-il se mettre en communication avec son élève, en employant une langue que celui-ci ne sait pas encore? » — Je réponds : « Et comment la mère communique-t-elle avec son enfant, quand elle lui apprend à parler? Elle n'a, que je sache, recours à aucun intermédiaire, et c'est bien dans la langue même qu'elle lui apprend qu'elle lui dit tout ce qu'elle a à lui dire. Il suffit de surprendre ses procédés et de faire comme elle. » Il semble, du reste, qu'il y ait aujourd'hui sur ce point vérité acquise, puisque même dans l'enseignement secondaire, on recommande la pratique de cette méthode maternelle

pour l'étude élémentaire de l'allemand et de l'anglais. « Pour apprendre une langue, dit l'*Instruction officielle du 15 juillet 1890*, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle. Si, sachant le français, vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français; si, sachant le français et l'allemand, vous voulez encore apprendre l'anglais, oubliez pour un moment le français et l'allemand. Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue prise en elle-même qu'il faut chercher les règles de la méthode. »

« Mais, ajoutera-t-on, pourquoi ne pas tenir compte de ce que l'enfant sait déjà? Pourquoi regarder comme non avenu le travail qu'il a déjà fait dans sa langue maternelle et le lui faire recommencer dans la langue qu'on veut lui apprendre? » — Peut-être cette objection porte-t-elle, quand il s'agit d'élèves des lycées, qui possèdent déjà un certain nombre d'idées abstraites et générales; mais elle est sans valeur, s'il s'agit des enfants dont il est ici question. Sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de sept ou huit ans[1]? Moins de cinq cents mots; on en a fait le compte. Or je doute qu'aux colonies les enfants, et même les adultes, aient un vocabulaire beaucoup plus complet; et peut-être celui des nègres de l'Afrique est-il moins étendu encore. Et ces mots naturellement correspondent tous, ou à peu près, à des choses concrètes et usuelles. On peut sans inconvénient traiter cet acquis comme une quantité négligeable.

En somme, s'il suffit à la mère de trois ou quatre ans pour amener un enfant dont les facultés sont à peine éveillées, dont l'esprit n'a encore reçu aucun développement, n'a pris ni solidité, ni force, à parler naturellement et sans effort de lui-même et de ce qui l'entoure, on peut, semble-t-il, obtenir les mêmes résultats en bien moins de temps, avec des enfants plus âgés, dont l'esprit, par suite, a déjà reçu quelque culture et un certain développement. Et si, sans plan arrêté ni fermement suivi, la mère aboutit sûrement, il n'est pas déraisonnable de supposer qu'on aboutira également en pratiquant les mêmes procédés qu'elle, mais coor-

1. Je cite cet exemple, parce que la situation est la même dans la Basse-Bretagne qu'aux colonies et que l'expérience de la méthode que je préconise y a été faite, ainsi que dans le pays flamand et dans le pays basque.

donnés en méthode suivie et assujettis à une marche progressive.

J'ai déjà eu l'occasion de développer cette idée dans la *Revue pédagogique*[1]; je voudrais y revenir aujourd'hui en précisant ma pensée et en indiquant, à l'usage des maîtres, la série graduée des exercices que comporte l'application de cette méthode.

## II

### *Exposé de la méthode dite maternelle.*

Ce sont les procédés employés par la mère, souvent à son insu, qu'il faut surprendre et coordonner, réduire en méthode régulière et progressive; mais ces procédés, quels sont-ils?

Ils consistent, si je ne m'abuse, A ALLER TOUJOURS DIRECTEMENT 1° DES OBJETS ET DE LEURS QUALITÉS AUX NOMS (SUBSTANTIFS ET ADJECTIFS) QUI LES REPRÉSENTENT; 2° DES ACTES ACCOMPLIS SOUS LES YEUX DE L'ENFANT OU PAR LUI-MÊME AUX VERBES QUI EN SONT L'EXPRESSION.

Il faut ici entrer dans les détails.

*Des noms substantifs.* Les premières leçons portent sur les objets qui entourent l'enfant. On les lui montre, on lui en dit le nom et on le lui fait répéter, jusqu'à ce que le son soit intimement lié dans son esprit à ce qu'il exprime. Mais il importe de procéder avec un certain ordre.

*a.* On commence par les noms des objets qui sont dans la classe même, de ceux surtout dont l'enfant se sert et qui lui sont les plus familiers : la table, le banc, le tableau, la porte, le mur, etc.; le crayon, la plume, le livre, etc. On continue par ceux qui expriment les différentes parties du corps, les membres et les organes. Puis on passe à ceux qui désignent les vêtements : une poupée qu'on habille et qu'on déshabille se prête très bien à la revue de toutes les pièces du costume.

*b.* Le moment est venu de sortir de la classe, de nommer et de faire nommer tout ce qui se trouve dans la cour, dans le jardin attenant, dans les alentours : le chemin qui passe devant l'école, les maisons qui le bordent, les voitures qui y circulent, les arbres qu'on aperçoit au loin, le soleil, les nuages, la poussière, la pluie, la boue, etc.

*c.* Les leçons suivantes se font dans la classe, à l'aide du musée scolaire. Mais ce musée est d'un caractère tout spécial : il est formé

1. Voir l'article sur la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne (numéro du 15 mars 1888, p. 217), et l'article sur les langues vivantes dans l'enseignement primaire (numéro du 15 mars 1889, p. 222).

de tout ce que les enfants voient au dehors, de tous les objets qu'ils connaissent et dont ils se servent. On doit y trouver du fer, du bois, du cuir, du verre, des pierres, des graines, etc.; un marteau, des clous, des outils de toute nature ; un ménage d'enfants, tout ce qui peut se rencontrer dans la poche d'un écolier. Rien de plus facile à constituer qu'un tel musée : tous les objets qui doivent le composer existent sur place; ce sont les enfants eux-mêmes qui les apportent et au besoin les fabriquent; il ne nécessite aucuns frais.

*d.* A défaut des objets eux-mêmes qu'on peut mettre sous leurs yeux, soit en nature, soit en réduction, il y a les images qui les représentent. Elles coûtent si peu cher aujourd'hui! D'ailleurs, ici encore tout peut servir : et les couvertures des vieux cahiers, et les pages détachées des prospectus, etc. Ce qu'on recherche, ce n'est point l'œuvre d'art, mais une représentation qui suffise à donner l'idée de l'objet qu'on veut faire connaître. La salle de classe tout entière doit être tapissée d'images. Et si le maître sait un peu dessiner, il y joint les dessins qu'il fait lui-même sur de grandes feuilles, visibles pour tous les élèves, ainsi que ceux qu'il a l'occasion de faire au trait, séance tenante, au tableau noir.

*e.* Enfin viennent les promenades scolaires dans lesquelles, à chaque pas, on rencontre des choses nouvelles qui intéressent les enfants et dont on peut leur apprendre le nom et leur montrer l'usage.

*Des noms adjectifs.* L'étude des adjectifs ne présente guère plus de difficulté que celle des substantifs : pour apprendre à reconnaître et à nommer les qualités des objets, on suit la même marche que pour apprendre à nommer les objets eux-mêmes.

*a.* On commence par les couleurs. Au mur est affiché un tableau présentant la gamme des couleurs principales et tranchées : le blanc, le noir, le rouge, le bleu, le jaune, le vert, le violet, etc., et plus tard, celle des nuances intermédiaires : bleu pâle, bleu foncé, gris clair, gris sombre, etc. On les montre et on les nomme, comme on a fait pour les objets eux-mêmes. Les élèves sont exercés à les distinguer, à en chercher de semblables ou d'analogues dans leurs vêtements, dans les divers objets que renferme la classe, dans le musée scolaire, etc.

*b.* On procède de même pour les qualités qui expriment les formes : on montre et l'on nomme successivement des objets carrés, ronds, ovales, plats, creux, pointus, minces, épais, polis, etc., etc.

*c.* Les qualités relatives s'apprennent par le rapprochement des objets et par des comparaisons qui en font ressortir la ressemblance ou la différence : la baguette *grande*, la règle *petite* ; un verre *plein*, un verre *vide;* le plomb *est* lourd, pesant, le liège *est* léger; le fer *est* dur, le pain *est* mou; le crayon, la plume, le clou, le pieu *sont* pointus; Pierre et Jules *sont* grands, Jacques et Maurice *sont* petits; Jean est *plus* grand que Paul, Paul est *plus* petit que Jean ; Julien est *plus*

fort que Charles; Eugène et Marcel *sont* tranquilles, Georges et Louis *sont* remuants, etc. L'élève saisit vite, par la répétition, que les mots *est* et *sont* servent à unir la qualité à l'objet, l'adjectif au substantif, et que *plus* marque une supériorité, comme *moins* marquerait une infériorité.

*L'article et les déterminatifs.* Chaque fois qu'on prononce un nom, on ne manque pas (il n'en coûte guère plus) d'y joindre, tantôt *le, la, les,* tantôt *un, une, des,* qui en marquent le genre et le nombre; puis successivement on les remplace par *mon, ma, mes; ton, ta, tes; son, sa, ses; notre, nos; votre, vos; leurs,* qui, tout en indiquant le genre et le nombre, font connaître à qui les objets appartiennent, ainsi que par *ce, cet, cette, ces,* pour des objets qu'on montre en les nommant.

On fait de même pour les adjectifs numéraux (cardinaux et ordinaux). On compte les tables, les élèves, les carreaux de la fenêtre, des bûchettes, des plumes, des billes, etc. On assigne à chaque élève le rang qu'il occupe dans une file où ils sont tous alignés : il est le premier, le troisième, le septième, etc.

Quelques adjectifs indéfinis s'apprennent de la même manière : *tous, plusieurs* ou *quelques, aucun,* et aussi l'adjectif interrogatif *quel,* dont le ton avec lequel on le prononce fait vite saisir le sens. Ceux-ci suffisent pour le moment.

Point n'a été besoin jusqu'ici, on le voit, de faire intervenir la langue que parle l'élève : il a vu les objets, il a appris à les distinguer, à les reconnaître et à les nommer directement. Du jour où il a mis le pied dans la classe, il n'y a entendu que du français et il n'y a lui-même prononcé que du français; et ce qui n'importe pas moins, il n'y a entendu et prononcé que des mots correspondant à des choses qu'il a vues, et par suite, à des idées parfaitement claires pour son esprit.

Toutefois, si les premières leçons devaient se borner à ces énumérations, elles ressembleraient fort à l'inventaire d'un commissaire-priseur et, par suite, deviendraient vite monotones et sans intérêt. Pour que la classe soit animée et vivante, il faut que le maître agisse sous les yeux de l'élève et surtout qu'il le fasse agir lui-même, en joignant aux noms et aux adjectifs accompagnés de leurs déterminatifs les mots qui expriment l'action, c'est-à-dire les *verbes,* et cela dès la première leçon. Avec le verbe, ce ne sont plus seulement des choses extérieures que l'élève désigne, c'est lui-même qu'il exprime, ainsi que les actes qu'il accomplit, les différentes manières d'être dont il est affecté, les rapports qu'il soutient avec tout ce qui l'entoure.

Mais ici encore, il importe de procéder avec ordre.

On commence par le présent de l'indicatif et par la troisième personne. Au commandement du maître, un élève qui comprend déjà un peu le français montre sa main droite, sa main gauche, ses deux

mains; il se croise les bras; il se lève, marche, va ouvrir la porte, etc. Tous ses camarades disent ce qu'il fait: « Pierre montre sa main droite, etc.; Pierre se croise les bras, etc.; Pierre ouvre la porte, etc. », et bientôt: « Pierre montre sa main droite, *il* montre sa main gauche, *il* croise ses bras, etc. » — Puis vient le *je*, que le maître emploie pour dire ce qu'il fait lui-même et que l'élève répète par imitation : « je lève mon bras, je frappe la table, j'essuie le tableau, je prends la craie, etc. » — Enfin on passe au *tu*, dont l'emploi est plus difficile, mais que les enfants comprennent assez vite, si l'on s'adresse à eux au moment où ils agissent et qu'on leur dise ce qu'ils font: « tu lèves ton bras, tu essuies le tableau, etc. » Après le singulier, le pluriel. — Cette distinction des trois personnes qui peuvent accomplir l'action est si naturelle, elle correspond à des besoins si usuels, que l'élève la saisit vite et sans peine, d'autant plus qu'il a dû la faire déjà dans sa langue maternelle.

Dès lors la conjugaison d'un temps tout entier devient possible et toute la classe peut répéter en chœur : « *je* ferme (ou j'ouvre) *ma* main droite; *tu* fermes *ta* main droite; *il* ferme *sa* main droite; *nous* fermons *notre* main droite; *vous* fermez *votre* main droite; *ils* ferment *leur* main droite. » — Après le présent de l'indicatif, le passé indéfini: « j'ai fermé ma main, tu as fermé, etc.; j'ai ouvert, tu as ouvert la porte; *hier* j'ai balayé la classe, *hier* tu as balayé la classe, etc. » — Enfin on aborde le futur: « *demain* j'écrirai, *demain* tu écriras, etc.; *demain* je balaierai la classe, *demain* tu balaieras, *demain* Pierre balaiera, etc. » — Quant à l'impératif, les élèves l'apprennent en entendant le maître s'en servir continuellement pour commander les actes qu'ils doivent accomplir.

On s'arrête là et l'on ne pousse pas plus loin, tant que les élèves ne sont pas rompus à cette conjugaison rudimentaire, composée de trois temps seulement; mais les exercices peuvent porter sur toutes sortes de verbes. Il est naturel de commencer par les verbes actifs, suivis d'un complément, ceux que la grammaire appelle *transitifs*, parce qu'ils sont d'un emploi fréquent et qu'ils correspondent généralement à des faits facilement saisissables : « je frappe la table, je lève mon pied, j'essuie le tableau, etc. »; puis viennent ceux qui sont dits *intransitifs*, c'est-à-dire qui n'ont pas de complément direct: « je marche, je cours, j'avance, je recule, je ris, je pleurs, je dors (on simule la chose), j'écris, je dessine, etc. » De la voix active, on passe à la voix passive et à la voix pronominale. On peut rendre sensible à l'élève la différence qui existe entre ces trois propositions : « Pierre frappe Paul, Pierre est frappé par Paul, Pierre se frappe. » Il ne faut pas s'exagérer les difficultés de notre conjugaison, toute compliquée qu'elle est, même celle des verbes irréguliers, quand on la découpe ainsi par tranches partielles et successives : c'est affaire d'exercice et de répétition et quelques semaines y suffisent, à une condition pourtant, c'est qu'on commence par ce qui est le plus usuel et le plus facile, pour ne pas-

ser que progressivement à ce qui est moins employé, partant moins naturel et plus compliqué[1].

Je ne rappelle que pour mémoire les adverbes et les prépositions.

L'*adverbe* s'emploie naturellement pour indiquer comment le sujet accomplit l'acte exprimé par le verbe. Après avoir conjugué : « je marche, tu marches, il marche, etc. », on reprend cette même conjugaison en y ajoutant *vite* ou *lentement* : « je marche vite..., il marche lentement, etc. », avec l'acte à l'appui; puis, pour marquer le temps, *hier* et *demain* : « j'ai marché hier dans la classe, je jouerai demain dans la cour, etc. », et ainsi du reste.

Quant aux *prépositions*, qui marquent les rapports, elles s'apprennent sans même qu'on y songe, par l'exercice et la répétition, et cela tout d'abord, dès les premières leçons : « je frappe la table *avec* une règle; je mets la clef *dans* la serrure; je pose mon chapeau *sur* la table, *à côté* du livre; je mets mes mains *dans* mes poches, *derrière* mon dos; je mets ma main droite *sur* mon épaule gauche; Pierre marche *avant* Paul, *après* Paul, etc. » Il suffit de quelques exemples et de quelques répétitions pour que les rapports marqués par les prépositions *sur, sous; au-dessus, au-dessous, à côté, auprès de, autour de; avant, après, dans, par, avec; à, de*, etc., soient compris, et pour que ces petits mots soient indissolublement liés dans l'esprit à l'idée qu'ils expriment.

L'élève sait parler; mais il n'a fait jusqu'ici que des propositions isolées. C'est le moment de lui enseigner la manière dont elles se lient et les rapports qui les unissent. L'emploi des conjonctions de coordination, *et, ou, ni, mais, car, donc*, est d'une simplicité extrême; il comprend vite que ces petits mots ont pour fonction d'enchaîner ses idées et ses affirmations. Celui des conjonctions de subordination, *que, si, quand* ou *lorsque, comme, puisque, parce que, quoique, afin que,*

---

1. Voici ce que j'ai vu au fond de la Basse-Bretagne, dans un pays où la situation est absolument la même qu'aux colonies, attendu que personne n'y comprend et n'y parle le français, dans une classe qui comptait une soixantaine d'élèves, dont la plupart étaient arrivés quelques mois auparavant ne sachant pas un mot de français. Deux élèves étaient sortis des bancs et se tenaient debout en face de leurs camarades, une brosse à la main. Le premier commence. « je me brosse, je me brosse, je me brosse, etc. », et il joignait l'acte à la parole. A un signal donné par le maître (un coup de règle sur la table), il se tait tout en continuant de se brosser, et son camarade lui dit : « tu te brosses, tu te brosses, tu te brosses, etc. » A un nouveau signal donné par le maître, le second s'arrête et pendant que le premier continue toujours de se brosser, toute la classe en chœur se met à crier : « Yves se brosse, Yves se brosse, Yves se brosse, etc. » On fit de même pour le pluriel : les deux élèves se mirent à se brosser en même temps en disant : « nous nous brossons, etc. », et ainsi du reste. — La distinction des trois personnes une fois bien établie, la classe put conjuguer en chœur le temps tout entier; et il y avait un véritable entrain, et les enfants paraissaient heureux d'articuler des mots français, de dire en français des choses qu'ils avaient d'abord bien comprises.

etc., est plus difficile, parce que les rapports qu'elles expriment sont le résultat d'un raisonnement intérieur qui suppose déjà un certain développement de l'esprit, mais surtout parce qu'il amène de nouveaux modes du verbe (le conditionnel et le subjonctif), avec des règles de concordance. Cette concordance toutefois, comme tout ce qui précède, est surtout une affaire de répétition et d'habitude dont l'élève se fait vite un besoin, si on la lui fait appliquer fréquemment dans des conjugaisons collectives : « si j'écris bien, le maître me donnera un bon point; si j'écrivais bien, le maître me donnerait un bon point; — j'écrirai bien, afin que le maître me donne un bon point; je lirai, après que j'aurai mangé, etc. » L'enfant n'a aucune raison pour se servir d'un tour incorrect plutôt que du tour correct, si ce dernier est le seul qu'il entende.

Enfin, en suivant toujours la méthode qui va du plus facile au moins facile, de ce que l'enfant sait à ce qu'on veut lui apprendre, qui ne franchit qu'un degré à la fois, sans qu'il y ait jamais aucune leçon qui ne trouve sa préparation dans la leçon précédente, on aborde les pronoms relatifs, *qui*, *que*, *dont*, *auquel*, etc., dont l'emploi constitue une nouvelle difficulté. La manière de procéder est toujours la même : « Le couteau coupe bien; Charles m'a prêté le couteau »; puis, « le couteau que Charles m'a prêté coupe bien »; mais on conviendra que le jour où l'enfant sait employer ces pronoms, il sait la langue et la grammaire françaises mieux que ne les savent bien des paysans qui, en France, jouissent de leurs droits d'électeurs.

Ce n'est pas tout. En même temps que l'élève reçoit ces leçons de langage et, parallèlement, il doit apprendre à lire, à écrire et à dessiner, à compter, à exécuter des mouvements de gymnastique. La leçon de langage ne peut, en effet, durer pendant une classe tout entière; ces autres exercices en sont l'intermède et comme un délassement. Les parents, d'autre part, aiment à voir la trace matérielle, pour ainsi dire, et les résultats pratiques des leçons que leurs enfants reçoivent à l'école : c'est ce qu'ils constateront en les entendant lire, en voyant leurs cahiers et surtout en leur donnant de petits comptes à faire. Enfin, non seulement ces exercices plus scolaires ne nuiront pas à la leçon de langage; mais si le maître sait bien les conduire, surtout ceux de gymnastique, il les fera servir à augmenter le vocabulaire de l'élève et à le familiariser avec la pratique de la langue française. (Voir notre *Méthode pratique de langage*, à laquelle, pour ces raisons, ont été joints des spécimens de tous ces exercices [1]).

On remarquera que toute cette étude n'a pour objet que des choses sensibles et usuelles, des idées concrètes, par conséquent; mais c'est

---

1. *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture et de calcul*, à la librairie Armand Colin, rue de Mézières, Paris. — Livre de l'élève, 0 fr. 60; livre du maître, 0 fr. 50.

qu'aussi ce sont elles qui sont à la base de tout développement de l'esprit et qui forment la première assise de toute instruction. Les indigènes qu'on a en vue ont-ils d'ailleurs autre chose à exprimer? Leur vie est si restreinte, souvent si misérable, qu'on peut en douter. Mais il va de soi qu'on pourra ensuite pousser plus loin, avec les élèves les plus intelligents et les plus assidus. Je suppose que ce programme ait été parcouru dans une première année; on pourra, dans une seconde, tout en fortifiant les élèves dans la pratique de ces exercices, y joindre l'étude de mots nouveaux, correspondant à des idées abstraites et générales. Ils apprendront ce que signifient les mots *bonté, beauté, courage*, etc., à mesure qu'ils concevront les idées dont ces mots sont l'expression. Comme dans les écoles françaises, de petits livres très simples y aideront: ils parleront et comprendront la langue usuelle; la lecture et les explications du maître feront le reste. On pourra, mais seulement alors, employer avec eux les livres et les méthodes dont on se sert avec les enfants de la mère-patrie.

## III

### *Appréciation et justification de cette méthode.*

Cette méthode présente des avantages que je voudrais maintenant mettre en lumière.

1° Elle est conforme à la marche naturelle de l'esprit dans l'acquisition des idées, en ce sens qu'elle ne s'applique d'abord qu'à des choses concrètes et usuelles, et qu'elle attend que le travail de la réflexion se soit produit dans l'esprit de l'enfant, avant de lui proposer des idées abstraites et générales. Et comme d'autre part elle suit une gradation progressive, qui est tout autre, on voudra bien le reconnaître, que le plan suivi dans les grammaires ordinaires, et qui repose sur des distinctions et des classifications qui sont dans la nature même des choses qu'on étudie, l'esprit qui la pratique contracte à son insu des habitudes d'ordre et de clarté qu'il portera avec avantage dans ses études ultérieures.

2° Elle amène les élèves non seulement à parler, mais à *penser* en français. Il faut bien du temps à celui qui a appris une langue par la méthode des traductions pour arriver, si tant est qu'il y arrive jamais, à la parler avec ce naturel, cette aisance, cette spontanéité, avec lesquels chacun parle sa langue maternelle. La raison en est bien simple. Quand on va directement des objets et des actes aux mots qui les expriment, forcément on associe les mots aux choses elles-mêmes et l'on pense dans la langue qu'on apprend; si au contraire on a recours à la traduction, il faut d'abord qu'on trouve dans sa langue l'expression de ce qu'on pense, puis qu'on en cherche l'équivalent dans la langue qu'on apprend. Cette obligation de passer par des intermédiaires est nécessairement un retard et une cause de

lenteur. Ce n'est pas tout. Il arrive que la langue qu'on apprend n'a, ni comme mot, ni comme tour, l'équivalent exact de ce que présente la langue maternelle; il faut qu'on y supplée par des périphrases et des à peu près : de là des hésitations, des tâtonnements et des incorrections [1].

3° Sans doute cette méthode nécessite des maîtres qui sachent parler la langue qu'ils enseignent; mais croit-on qu'il soit possible d'apprendre la pratique d'une langue vivante autrement que de la bouche même d'un maître qui la parle? Au moins est-ce tout ce qu'elle demande; et elle a ceci de particulier que si le maître doit savoir la langue qu'il enseigne, il n'est nullement obligé de connaître la langue des enfants qu'il instruit ni des populations au milieu desquelles il vit. Qu'il y ait avantage pour lui à la connaître, au point de vue de son agrément personnel, de ses rapports avec les parents de ses élèves, de l'influence qu'il peut exercer en dehors de l'école, je n'en disconviens pas; mais pour enseigner le français, il n'est ni nécessaire, ni même utile qu'il la connaisse, puisque jamais il n'aura besoin d'y recourir en classe. Il y a plus : au point de vue pédagogique, il vaudrait même mieux qu'il ne la sût pas. Et c'est ce qui a souvent déterminé l'administration, dans la Basse-Bretagne, à envoyer, dans des communes où l'on ne parlait que le breton, des instituteurs ne sachant que le français. Sans doute la vie leur est un peu pénible, au milieu de populations avec lesquelles ils ne peuvent se mettre en communication, et ils sont souvent moins bien accueillis que s'ils étaient originaires du pays; mais ils obtiennent généralement plus de résultats en français que les maîtres bretons. C'est que, si le maître et l'élève ont une langue commune, l'élève fait moins d'efforts pour comprendre et retenir ce qu'on lui dit en français, parce qu'il sait qu'on le lui dira, quand ce sera nécessaire, dans sa langue native. Le maître, de son côté, trouve souvent plus commode de se servir dans ses explications de la langue que l'élève comprend, que de celle qu'il lui enseigne. La pente est trop glissante pour que l'un et l'autre ne s'y laissent pas aller, et la connaissance pratique du français en est retardée d'autant. Ainsi encore, qu'on envoie un petit Français en Allemagne ou en Angleterre, dans une maison où personne n'entend ni ne parle le français, il arrivera vite, pressé par la nécessité, à comprendre et à se faire comprendre; mais il n'en sera pas de même, s'il est dans une famille où il y ait des personnes parlant le français, qui lui disent dans sa langue ce qu'il n'a pas compris en allemand ou en anglais. Un autre avan-

1. Les élèves de première année de l'école normale de Quimper, dans les devoirs desquels je remarquais des expressions et surtout des tournures peu conformes aux habitudes de la langue française, convinrent que c'étaient des idées qui leur étaient venues à l'esprit sous une forme bretonne et qu'ils avaient dû traduire : de là des idiotismes, qui constituaient autant d'incorrections.

tage enfin, c'est que le maître peut réunir, pour une même leçon, des élèves parlant des langues diverses (et le cas se présente quelquefois), puisque tout, dans sa classe, doit se faire en français.

4° « Quoi que vous fassiez, dira-t-on, il restera toujours que le petit Français, en dehors de l'école, continue de parler français, et que non seulement il fortifie, mais encore qu'il augmente les connaissances qu'il a acquises à l'école, tandis que l'indigène, une fois sorti de l'école, parle une autre langue et oublie nécessairement ce qu'il y a appris. » Sans doute; mais qu'y faire? Les conditions dans lesquelles vit et grandit le jeune indigène sont autres, et c'est précisément ce qui constitue la difficulté. Sans quoi la question que je discute ne se poserait même pas.

Qu'il me soit permis pourtant de présenter à cet égard une observation. Si nos enfants français n'entendaient jamais, en dehors de l'école, qu'un langage pur et correct, ce qu'ils apprendraient dans la famille pourrait être un appoint considérable; mais s'ils y prennent l'habitude de se servir d'expressions impropres et de tours incorrects, comme cela arrive souvent, on ne peut pas dire que l'instituteur soit vraiment aidé par les influences du dehors. Souvent il a plus de peine et il lui faut plus de temps pour corriger des habitudes vicieuses que pour en faire contracter de bonnes, et la perte n'est guère inférieure au profit[1]. Étant donné le milieu, il ne faut donc pas s'exagérer l'influence de la rue ni des parents. Ce qui est bien autrement décisif, c'est l'assiduité des élèves et la régularité de leur fréquentation; ce serait encore, si on pouvait l'obtenir, après leur sortie définitive de l'école, l'habitude de lire des livres simples, familiers, usuels et qui leur offriraient un réel intérêt.

5° Enfin, ce qu'on ne remarque pas assez, c'est qu'il ne suffit pas, pour pouvoir parler une langue, d'en connaître les mots et les tours, il faut encore savoir la bien prononcer. La prononciation n'est pas

1. Ainsi le pensait l'instituteur de Pont-Aven, chef-lieu de canton de l'arrondissement de Quimperlé, où affluent les peintres et les touristes, et où par suite on parle généralement français. Dans une conférence où ses collègues des communes avoisinantes, qui sont toutes bretonnes, se plaignaient de n'avoir pas, pour l'étude du français, le concours des parents, il enviait leur sort : « Au moins, disait-il, leurs élèves ne leur apportent rien du dehors qui soit incorrect ni à réformer; tout le français qu'ils savent est pur, puisque ce n'est qu'à l'école qu'ils l'ont appris. » A Lille même, dans certains quartiers tout flamands, les instituteurs ont les mêmes griefs contre le patois que parlent les enfants en dehors de l'école. Par contre, à Godewaërsvelde, arrondissement d'Hazebrouck, une directrice d'école maternelle, qui ne savait que du français, me disait qu'elle n'éprouvait aucune difficulté avec ses petits enfants. « Pendant sept ou huit heures qu'ils passent avec moi tous les jours, disait-elle, ils apprennent plus de français qu'ils n'apprennent de flamand avec leurs parents en dehors de l'école, et leur langue maternelle est plutôt le français que le flamand. » Le fait est qu'à l'école élémentaire, où ils entraient à leur sortie de l'école maternelle, on se serait cru en vrai pays français.

moins importante que la connaissance des mots elle-même, puisqu'un mot mal prononcé court grand risque de n'être pas compris. Elle doit donc être l'objet d'une préoccupation constante. Pour apprendre à parler une langue vivante autre que sa langue maternelle, il faut d'abord que l'élève « change les habitudes de sa voix »; il faut qu'il « prenne possession de ses organes, qu'il les assouplisse, qu'il les rompe au service nouveau qu'il va leur demander[2] ». Il est certains sons qui existent dans la langue française et que n'a pas la langue indigène : il faut que l'enfant apprenne à les donner purement et naturellement, c'est-à-dire sans effort. Ainsi en est-il du *ch*, du *j*, de l'*s*, de l'*r*, de l'*u* et des voyelles nasales *an*, *in*, *on*, *un*, qui ne se retrouvent pas dans toutes les langues ou qui ne s'y prononcent pas comme en français. C'est donc sur la prononciation des sons particuliers à la langue française que le maître devra porter d'abord son principal effort, et cela dès la première leçon, et il continuera sans désemparer aux leçons suivantes, jusqu'à ce qu'il obtienne des articulations nettes, une prononciation pure et bien française. Et c'est ici surtout qu'il est plus difficile de corriger ensuite des habitudes vicieuses qu'il ne l'est, tout d'abord, de faire prendre des habitudes correctes. L'élève, au début, n'a ni prévention, ni parti pris : ce qu'on lui demande étant tout nouveau pour lui, il répète ce qu'il entend et comme il l'entend. Il ne faut pas croire davantage qu'il soit par nature prédestiné à prononcer de telle ou telle façon. Deux enfants naissent, l'un en Alsace, l'autre sur les bords de la Garonne : au bout de quelques années, le premier aura un parler lent et grave, aux sons gutturaux; l'autre aura une prononciation légère, saccadée, sautillante. Faites naître le premier en Gascogne et le second en Alsace, et leur prononciation eût été tout autre.

Non seulement il faut apprendre à articuler et à bien prononcer; mais il faut encore savoir qu'il y a des choses qui s'écrivent et qui ne se prononcent pas. Or, d'après la méthode, le mot parlé doit toujours précéder le mot écrit, et c'est seulement quand un mot a été bien prononcé qu'on peut songer à le faire lire et écrire. Cela aussi a son importance. Si, en effet, un mot renferme des lettres inutiles, ce qui arrive souvent par suite des défectuosités de notre orthographe, elles pourront être regardées et même figurées comme lettres muettes, n'ayant aucune influence sur la prononciation; si, au contraire, on commence par faire étudier et assembler des lettres et par faire lire à l'élève des mots qu'il ne comprend pas, il aura de la peine à chasser ensuite le souvenir des sons que ces lettres représentent, et il voudra naturellement prononcer tout ce qui est écrit; ce qui sera pour lui une difficulté de plus.

Enfin, ce n'est pas seulement l'articulation nette et distincte des sons qui fait le langage, c'est aussi, c'est même surtout l'accent avec lequel on les prononce. Toute langue parlée est toujours plus ou moins

---

1. Instruction officielle du 15 juillet 1890.

un chant. Dans un mot composé, il y a généralement une syllabe plus accentuée que les autres et qui s'entend d'abord. C'est celle-là qu'il faut bien marquer en parlant, si l'on veut que le mot prononcé soit intelligible. Nous écrivons « qu'est-ce que c'est que ça? » et nous prononçons « kèkséksa? » Croit-on qu'il n'y ait pas là de quoi dérouter les étrangers qui apprennent notre langue? — Mais ceci n'est pas particulier à la langue française. Qu'on entende un Anglais parlant sa langue maternelle et un Français disant les mêmes phrases, avec les mêmes mots, les mêmes tours également corrects, mais avec l'accent de quelqu'un qui n'a jamais étudié que dans des livres, et l'on croira entendre deux langues différentes. Aussi arrive-t-il qu'un Français, qui n'a étudié la langue anglaise que dans des livres, et qui croit la savoir passablement, s'il voyage ensuite en Angleterre, est tout étonné de ne pouvoir ni comprendre ce qu'on lui dit, ni être compris de ceux auxquels il s'adresse. Donc encore, c'est de la bouche même du maître, et d'un maître qui parle bien, que l'élève doit apprendre la langue qu'il veut parler; comme c'est des lèvres de sa mère que l'enfant apprend à parler sa langue maternelle.

6° J'ajouterai que ce français simplifié, auquel il faut d'abord se borner, n'est pourtant pas du *sabir*.

Le *sabir*, si je comprends bien ce qu'il faut entendre par ce mot, ne serait autre chose que la langue française aussi simplifiée que possible, c'est-à-dire dépourvue de toutes les variations de genre et de nombre, ne gardant du verbe que l'infinitif, ne comprenant que des propositions simples, indépendantes et isolées[1] : point d'orthographe, par conséquent, et même point de grammaire. On sait que le général Faidherbe en avait préconisé l'enseignement aux nègres du Sénégal. M. Aymonier le demande également pour les Annamites, dans sa brochure sur l'enseignement en Indo-Chine[2]. L'intention est bonne, mais c'est aller trop loin. L'expérience faite en Bretagne prouve que la difficulté des genres et des nombres n'est pas si grande qu'on se l'imagine: il n'en coûte pas plus de dire *la* table, *le* crayon, *un* banc, *des* plumes, *ce* livre, *ma* main, que de dire simplement table, crayon, banc, plumes, livre, main, sans un déterminatif quelconque. Quant à la conjugaison, si l'on veut bien la borner d'abord au présent de l'indicatif, au passé indéfini et au futur, comme il a été dit plus haut, et n'arriver que progressivement au conditionnel et au subjonctif, c'est l'affaire de quelques semaines pour la graver, mécaniquement en quelque sorte, dans la mémoire des élèves, par la répétition et de fréquents exercices collectifs. N'est-ce

---

1. Comme celles-ci, par exemple : « Pauvre homme avoir faim, pas argent pour acheter pain. — Maître blanc donner livre à enfant noir. »

2. *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, par Aymonier, directeur de l'école coloniale, membre du conseil d'administration de l'*Alliance française*; librairie Armand Colin, Paris.

pas par la pratique et avant toute leçon que nous l'avons apprise nous-mêmes ? et pourquoi ce que nous avons fait si facilement, presque à notre insu, serait-il un épouvantail pour ceux qui ne feraient que nous imiter? Le français ainsi entendu serait du français simplifié, du français *réduit*, comme le demande M. Aymonier ; mais ce serait du français pourtant et non du langage nègre, ce serait du français vrai, non seulement parlé, mais pouvant être lu et écrit, capable de recevoir des accroissements. Il ne comprendrait que les mots et les tours essentiels ; mais il fournirait un fond solide, sur lequel ceux qui voudraient aller plus loin pourraient édifier une instruction française complète.

Donc, si l'on veut se contenter d'abord de résultats modestes, mais qui pourtant faciliteraient singulièrement nos relations avec les indigènes et qui surtout seraient une pierre d'attente pour des constructions ultérieures, la question se trouve bien simplifiée. La méthode est trouvée : reste l'application.

## IV

Nous allons indiquer *par quels moyens pratiques et peu coûteux la connaissance de ce français « réduit » pourrait être, en peu d'années, répandue dans toute la masse des indigènes.*

Avant tout il faut agir, non plus sur quelques individus isolés (parce que rentrés parmi les leurs et perdus au milieu d'eux, ils oublient vite ce qu'ils ont appris, n'ayant guère l'occasion de se le rémémorer ni d'en faire usage), mais sur la masse tout entière des enfants indigènes de centres choisis et déterminés, si l'on veut obtenir des résultats qui durent. Il faut ensuite que l'organisation, quelle qu'elle soit, qui sera adoptée, n'entraîne que des dépenses raisonnables, pouvant se concilier avec les autres nécessités budgétaires.

Cette organisation suppose trois choses : des élèves, des locaux et des maîtres.

1° Des élèves, on les aura si l'on veut. Je ne vois pas d'abord pourquoi les jeunes indigènes échapperaient à la loi de l'obligation qui est imposée aux petits Français. Il faut que les parents sachent que c'est un devoir pour eux d'instruire ou de faire instruire leurs enfants; il faut de plus qu'ils soient convaincus que l'obligation de comprendre et de parler notre langue est au nombre des choses que nous avons le droit de leur imposer, et

que c'est là une conséquence naturelle de la conquête, comme celle de payer l'impôt, qui ne leur est sans doute pas moins dure et à laquelle il faut bien qu'ils se résignent. C'est là une mesure à laquelle ils doivent s'attendre; et en fait, il semble bien qu'il en soit ainsi. « Quant à la souplesse de la race en ce qui concerne le principe de l'obligation dans une question dont elle reconnaîtra bien vite l'intérêt supérieur, dit M. Aymonier à propos des Annamites, qu'on me permette de rappeler qu'au début de la conquête, sans les circulaires de l'amiral Bonnard, la plupart des provinces saïgonnaises agitaient sérieusement la question d'embrasser en masse le catholicisme qu'elles persécutaient encore la veille; elles supposaient que la domination politique devait entraîner l'identité des croyances religieuses[1]. » Le fanatisme religieux des Arabes serait sans doute moins accommodant. Cependant, si j'en crois certaines enquêtes faites en Kabylie, les indigènes, là non plus, n'éprouveraient aucune répulsion à faire apprendre le français à leurs enfants. Et si l'on a cité des témoignages contraires en ce qui concerne les Arabes, peut-être leur répulsion tiendrait-elle à d'autres causes qu'il convient d'examiner.

Aux colonies, comme en France du reste, mais sans doute plus encore, si l'on veut obtenir des parents qu'ils envoient volontiers leurs enfants à l'école, il faut leur faire toucher du doigt, pour ainsi dire, l'utilité immédiate et pratique de l'instruction qu'on y donne. La qualité de la chose ici n'a pas moins d'importance que la chose elle-même. Si l'on prend les enfants pour leur enseigner l'orthographe, pour leur faire écrire des analyses grammaticales auxquelles ils ne comprennent rien, qui n'ont pour eux aucun intérêt et ne peuvent leur être d'aucun profit, on s'explique que les parents mettent peu d'empressement à profiter des écoles qu'on leur ouvre. Et c'est malheureusement ainsi que les choses se sont passées le plus souvent, si j'en juge par les cahiers qui figuraient à la dernière exposition. N'ayant pas été préparés au service nouveau qu'on leur demandait, les maîtres ont transporté hors de France des habitudes routinières, déjà mauvaises ici, mais détestables là-bas. Il en serait sans doute autrement, si les premières leçons données aux jeunes indigènes

1. Voir la brochure déjà citée.

étaient appropriées et pratiques, et si leurs parents pouvaient chaque jour constater leurs progrès.

Je m'explique et je précise. Il faudrait qu'au bout de très peu de temps [1], et c'est ce qu'assurerait l'emploi de la méthode que je préconise, les enfants revinssent de l'école sachant un peu lire, écrire, compter surtout, pouvant s'exprimer en français, et servir d'interprètes à leurs parents dans les rapports qu'ils ont nécessairement avec les représentants de l'autorité française, comme avec les marchands avec lesquels ils commercent. Il faudrait même, et la chose est très faisable, qu'à l'instar de ce qui se pratique dans certaines écoles de France, ils fussent initiés, par de petits travaux manuels, aux professions qu'ils devront exercer plus tard [2].

N'est-il pas arrivé souvent aussi que les maîtres qui leur ont été envoyés les ont froissés par des mœurs et des habitudes toutes contraires aux leurs? A-t-on toujours suffisamment respecté leurs croyances et leurs pratiques religieuses qui, quelles qu'elles soient, sont respectables, tant qu'elles sont sincères ? N'a-t-on pas parfois violenté leurs consciences par la force, avant de les avoir éclairées par la discussion ? Tous ces dangers pourraient être évités, si le soin de donner à leurs enfants les premiers rudiments de l'instruction française était confié à des maîtres indigènes : ceux-ci, ne leur inspirant aucune défiance, obtiendraient sans doute plus de régularité et d'assiduité dans la fréquentation que des maîtres français, nécessairement suspects par cela seul qu'ils sont des étrangers et comme des missionnaires de la race conquérante.

---

1. En France, dans les écoles bien dirigées, les enfants ne mettent guère plus de six mois, un an au plus, pour savoir syllaber couramment dans un livre de lecture facile, un peu écrire et compter. Les intervalles de temps laissés libres par ces exercices de lecture, d'écriture et de calcul, suffiraient largement pour les exercices de langage dont il a été question.

2. Le 6 mars dernier, M. Jules Ferry demandait, lui aussi, à la tribune du Sénat, qu'on adjoignît à l'étude du français « un petit enseignement pratique et professionnel ».

« Pour rapprocher l'Arabe de nous et l'amener à notre civilisation, dit également Mme Coignet, il faut tout d'abord le sortir de l'oisiveté et de la misère... Il a le goût et l'adresse de la main : il lui manque la connaissance et le maniement de l'outil européen, qui simplifie et facilite toutes les industries. Donc ouvrons l'école aux métiers, transformons notre enseignement primaire en enseignement rudimentaire professionnel. »

Enfin, ne leur a-t-on pas trop laissé voir qu'on en voulait à leur langue lle-même et qu'on venait travailler à la détruire? La même chose a lieu en France dans les contrées où l'on parle une autre langue que le français. Si l'administration s'y présentait aux populations avec ce programme, qu'elle vînt interdire la langue usuelle et y substituer la langue française, là aussi elle serait mal accueillie. En Bretagne certains maîtres, par excès de zèle, punissaient les enfants qui, en dehors de l'école, étaient surpris à parler breton. Ce n'était guère le moyen de leur faire aimer la langue française! Aussi cette pratique inquisitoriale, si contraire à l'esprit d'une saine pédagogie, a-t-elle été formellement interdite. Aujourd'hui, le français seul est parlé dans l'école, il n'y est jamais question de breton; mais l'enfant, en dehors de l'école, avec ses parents et ses camarades, parle sa langue indigène, s'il la préfère au français. Au lieu de deux vies qui se pénètrent, il a deux vies parallèles. A l'école, c'est-à-dire pendant six heures par jour, il est Français, il pense, il parle, il vit en Français; en dehors de l'école, il est Breton : il pense, il parle, il vit en Breton. Pourquoi n'en serait-il pas de même partout où il y a, à ce point de vue, une situation semblable[1]? Qu'un jour vienne où, le service militaire et les chemins de fer aidant, le français finisse par se substituer complètement à toutes les langues indigènes avec lesquelles il sera en concurrence, en vertu de cette loi qui veut que deux langues étant parlées par un même peuple, c'est la plus parfaite qui supplante la moins parfaite, la

1. Je connais une famille où les enfants ne parlent jamais que français avec leur père, anglais avec leur mère, et allemand avec leur bonne; ils s'expriment naturellement dans les trois langues, et je n'ai pas remarqué que cette variété de langage embrouillât leurs pensées. Je demandais à la petite fille, âgée de huit ans, dans quelle langue elle pensait : « Cela dépend, me répondit-elle; mes idées me viennent en français, quand je parle avec mon père, puisqu'il ne sait pas d'anglais, et en allemand, quand je parle avec ma bonne, puisqu'elle ne sait pas d'autre langue. » — « Mais quand vous êtes seule, lui demandai-je encore, et que vous pensez, avec quels mots pensez-vous? » — « Avec des mots anglais, me répondit-elle; parce que l'anglais est, je crois, la langue que je sais le mieux. »

Un instituteur breton, né Breton et parlant continuellement breton avec les gens du pays, me répondit de même quand je lui demandai dans quelle langue il rêvait : « Cela dépend : si je me figure converser avec des gens du pays, je pense en breton; quand, au contraire, je crois parler à M. l'inspecteur, ou même avec mes élèves, les idées me viennent en français. »

chose est possible. Elle est même désirable en ce qui concerne le breton, qui n'est plus parlé qu'en Bretagne et qui admet plusieurs dialectes, dont chacun n'est plus compréhensible que pour ceux qui le parlent. Elle l'est moins pour le flamand, le basque et le catalan, qui sont parlés au delà de nos frontières par des populations avec lesquelles nous avons nécessairement des rapports, et qui doivent être connus dans nos départements limitrophes. Il n'est pas utile que le berbère se perpétue, d'autant qu'il n'a pas de littérature et ne s'écrit même pas ; mais il convient que l'arabe continue d'être parlé en Algérie, parce que l'arabe est et restera sans doute longtemps encore la langue de nombreux millions d'hommes avec lesquels nous avons besoin d'avoir des communications faciles. Il conviendrait même que les enfants pussent le lire et l'écrire, puisqu'il est leur langue religieuse et que les musulmans, comme on le sait, attachent la plus grande importance à la lecture du Coran[1]. Si la langue annamite, comme on le dit[2], n'est pas une langue, mais un patois, qui n'a été consacré par aucune œuvre littéraire, elle peut sans inconvénient disparaître pour faire place au français comme langue usuelle, et admettre à côté d'elle le chinois, comme langue étrangère et savante. Mais est-ce à dire que dans ces écoles de dégrossissement dont je parle, et même dans notre enseignement

---

1 Au lieu d'ignorer les « tolbas », qui donnent l'enseignement dans les « zaouïas », et de les supprimer par omission, comme l'a fait le décret de 1883, peut-être eût-il mieux valu les associer officiellement à l'œuvre de civilisation entreprise chez les indigènes et, comme le demandait M. A. Bernard (voir la *Revue pédagogique* du 15 mars 1884, p. 207) les charger, au prix d'une rétribution très modique, calculée d'après le nombre d'élèves qu'ils amèneraient au maître de l'école française, de cet enseignement de l'arabe et de la lecture du Coran, en dehors des heures consacrées aux classes françaises. « Nous atteindrions ainsi un double résultat, ajoutait-il. D'une part, nous attacherions à notre cause, par les liens très puissants de l'intérêt personnel, des hommes qui sont nos plus dangereux ennemis et qui nous seront bien plus hostiles encore lorsque, par la création de nos écoles, nous leur aurons enlevé leur gagne-pain ; en outre, grâce à leur ignorance et à la prodigieuse insuffisance de leurs méthodes, nous pouvons être assurés que les élèves indigènes sauront tout juste de l'arabe ce que notre intérêt bien entendu exige qu'ils en sachent. Il devrait être bien entendu d'ailleurs, comme le fait remarquer M. Foncin, que les tolbas ainsi employés, transformés même, en certains cas, en surveillants, seraient désormais à nos gages et que la moindre incartade, le moindre commentaire factieux, leur ferait perdre leur place. »

2. M. Aymonier.

primaire à quelque degré que ce soit, il y ait lieu d'enseigner autre chose que le français? En aucune façon. Qu'on conserve, à la Faculté des lettres de Rennes, une chaire de celtique pour l'intelligence et l'étude des œuvres littéraires écrites en langue bretonne, rien de mieux. Qu'il y ait de même des chaires d'arabe en Algérie et des chaires de chinois au Tonkin, la chose peut avoir ses avantages, sa nécessité même. Mais nos écoles primaires doivent être entièrement françaises et ne servir qu'à l'enseignement du français. Laissons aux parents le soin de transmettre leur langage à leurs enfants et attendons tranquillement ensuite l'œuvre du temps. Ainsi seulement nous ne froisserons rien, ni personne; nous respecterons ce qui doit être respecté; nous amènerons insensiblement les populations soumises à notre domination à s'incliner devant la force des choses et à accepter notre langue et notre civilisation, comme elles ont été forcées de reconnaître notre autorité et la force matérielle de nos armes.

Si toutes ces précautions étaient prises et bien observées, il n'est pas probable que les indigènes fissent opposition à une mesure qui leur paraîtrait sans doute justifiée et dont ils reconnaîtraient vite pour eux la grande utilité.

2° Des élèves ne suffisent pas pour constituer une école, il faut encore un local pour les recevoir, avec un mobilier scolaire et le matériel nécessaire pour l'enseignement. Va-t-on appeler des architectes et édifier des constructions coûteuses? Elles seraient peu en rapport avec le but poursuivi, et les ressources dont on dispose n'y suffiraient pas. Non. Il suffit d'approprier à usage d'école les bâtiments existants, fût-ce des tentes ou des gourbis. Quant au mobilier scolaire et au matériel d'enseignement, ils sont peu coûteux : des tables et des bancs (et encore!) avec des tableaux noirs, des murs garnis d'images, des livrets pour la lecture, des cahiers ou même tout simplement des ardoises, voilà l'indispensable. Il n'est pas de milieu, si pauvre et si misérable qu'il soit, où l'on ne puisse se le procurer.

3° Restent les maîtres, c'est-à-dire la pièce importante du rouage; car c'est ici surtout que l'axiome « tant vaut le maître, tant vaut l'école » est d'une absolue vérité.

Les demandera-t-on à la mère-patrie? On ne peut guère y son-

ger. En vain leur offrirait-on des traitements élevés, on trouvera difficilement des instituteurs français qui consentent à s'expatrier pour aller vivre et se fixer parmi des populations, sinon hostiles, à tout le moins peu sympathiques. Le climat d'ailleurs, les mœurs, les habitudes, tout est empêchement. La tâche à laquelle ils devraient se dévouer n'aurait non plus rien d'attrayant : elle n'exigerait rien de moins que des apôtres, et les apôtres seront toujours des exceptions. Or c'est par milliers qu'il faudrait de ces maîtres élémentaires, parce qu'il faudrait opérer sur des populations nombreuses et des étendues immenses, sous peine de faire des déclassés.

On avait songé à d'anciens militaires, déjà acclimatés, dont les connaissances, disait-on, seraient suffisantes pour cette première œuvre de dégrossissement. On s'était trompé. Il ne suffit pas, pour pouvoir apprendre le français à d'autres, de savoir le parler soi-même; tout comme il ne suffit pas de savoir lire pour pouvoir enseigner les premiers éléments de la lecture. On le voit bien quand, au régiment, des bacheliers sont chargés d'apprendre à lire aux illettrés. Malgré leur savoir et leur bonne volonté, malgré l'intérêt qu'ont les élèves à profiter des leçons qui leur sont données, malgré la sévérité de la discipline, ils n'obtiennent que des résultats bien inférieurs à ceux qu'obtient un simple maître d'école avec des enfants de village. C'est qu'enseigner est un art comme un autre, et qu'il faut y avoir été formé pour le bien exercer.

Donc, c'est aux indigènes qu'il faut avoir recours, mais à des indigènes qui auront été préparés à cette fonction. On est entré dans cette voie en Algérie, où l'on emploie des moniteurs du pays même; mais on exige — et l'on se contente — qu'ils soient pourvus du brevet ou tout au moins du certificat d'études primaires, c'est-à-dire, avant tout, qu'ils sachent mettre l'orthographe. C'est, à mon avis, leur demander trop et trop peu.

Il s'agit bien vraiment d'orthographe et de grammaire, voire même d'histoire et de géographie ! Combien de paysans français savent parfaitement s'exprimer et faire eux-mêmes leurs affaires, qui n'ont aucune notion d'orthographe et qui seraient absolument incapables de subir l'examen du certificat d'études ! C'est un tout autre diplôme qui devrait constater l'aptitude de ces maîtres de

français simplifié, et il n'y a qu'une initiation normale et toute spéciale qui puisse la leur donner.

De là la nécessité de consacrer les premières ressources dont on pourra disposer à la création de cours normaux, « où seraient formés *à foison* des professeurs indigènes de français réduit, » comme le demande M. Aymonier pour l'Indo-Chine[1]. Venus des communes elles-mêmes, où ils auraient été choisis parmi les plus intelligents, ils y retourneraient pour instruire les enfants, et ne devraient pas avoir d'autre ambition administrative.

Ces cours normaux, où les établirait-on ? Évidemment dans le pays même, au chef-lieu de chaque province ou de chaque circonscription. Un directeur et deux maîtres adjoints, français cette fois et spécialement choisis, suffiraient pour l'instruction d'une soixantaine d'indigènes, qui pourraient être répartis en deux sections, constituant une première et une seconde année. C'est donc une trentaine de maîtres qui pourraient tous les ans sortir de chaque cours normal et aller répandre dans leurs communes respectives la connaissance de la langue française. Déjà des cours de ce genre existent, annexés aux écoles normales d'Alger et de Constantine, mais ils sont insuffisants; et peut-être aussi la tâche qui leur est dévolue et par suite la préparation dont les élèves-maîtres y sont l'objet n'ont-elles point été suffisamment définies.

« Mais ces maîtres, dira-t-on peut-être, n'auront guère les idées françaises. N'est-il pas à craindre qu'ils ne gardent celles du milieu d'où ils sont sortis et dans lequel on les renverra ? » — Sans doute; mais je demande qu'on veuille bien reconnaître que, pour le moment, l'essentiel est d'apprendre le français aux générations qui grandissent; celles qui viendront après iront plus loin. Qu'on fasse d'abord simplement, plus tard on fera mieux; ce qui importe, c'est d'agir sur la masse immédiatement et à peu de frais, de poser les premières assises et des assises solides. Ces maîtres auront en tout cas l'avantage de n'avoir, ni pour leur traitement, ni pour leur logement, les mêmes exigences que des maîtres français; n'inspirant pas les mêmes défiances, ils seront mieux accueillis; n'ayant reçu qu'une instruction modeste et limitée au service qu'on attend d'eux, il y a chance pour

1. Voir la brochure déjà citée, page 36.

qu'ils se plaisent dans leurs fonctions et qu'ils y séjournent, les moindres emplois rétribués étant généralement très recherchés parmi ces populations besogneuses et souvent misérables, sans devenir pour cela des ambitieux et des déclassés; enfin leur zèle pourrait être stimulé par des primes qui leur seraient accordées chaque année, proportionnelles au nombre d'enfants qu'ils auraient amenés à parler français.

Malgré ces encouragements, je ne me dissimule pas que ces maîtres indigènes auraient grand besoin d'être encadrés pour pouvoir être surveillés et constamment tenus en haleine. Multipliera-t-on les inspecteurs? Je n'en serais point partisan : quoi qu'on fasse, ceux-ci ne resteront pas assez longtemps dans leurs circonscriptions pour y établir des traditions bien durables ; leurs visites trop peu fréquentes n'auront pas une efficacité suffisante; et surtout la création d'un grand nombre de postes d'inspecteurs entraînerait, et comme traitements, et comme frais de tournées, des dépenses considérables. Mieux vaudrait, comme on l'essaie aussi en Algérie, établir dans chaque centre important une école principale, école toute française, où seraient réunis pour pousser plus loin leur instruction les élèves les plus intelligents des écoles rudimentaires, et que dirigerait, avec l'aide d'adjoints, un instituteur chargé de surveiller en même temps les écoles préparatoires dans lesquelles se ferait son recrutement. Il serait à la fois directeur d'école et inspecteur. Établi dans le pays, il pourrait, par des visites fréquentes, diriger et faire converger tous les efforts vers un même but et en assurer la continuité. Les écoles préparatoires propageraient la connaissance du français dans les masses; son école à lui formerait les futurs employés de l'administration. C'est lui qui choisirait les recrues de l'enseignement et qui les formerait dans son école, de manière à rendre inutiles, dans un avenir prochain, les cours normaux eux-mêmes. Seulement il faudrait qu'il fût déchargé de classe, comme le sont, en France, les directeurs d'écoles importantes. Il prendrait sa part de l'enseignement sans doute, mais dans les limites dans lesquelles le lui permettraient ses fonctions d'inspecteur; surtout il porterait son action là où il la croirait la plus utile, et ses absences n'interrompraient pas la marche régulière de son école principale. Il serait également intéressé au bon fonctionnement de toutes les parties du

service, dont il aurait à la fois la haute direction et la responsabilité. Comme ces écoles principales seraient relativement peu nombreuses, il serait possible de bien choisir et de bien payer les maîtres qui seraient appelés à les diriger. En Algérie du moins, les écoles normales actuellement existantes suffiraient à former le personnel nécessaire.

En résumé, l'enseignement du français, dans celles de nos colonies où l'on parle une autre langue que la langue française, pourrait être organisé et étagé de la manière suivante :

A la base et au plus bas degré, des écoles de français simplifié et réduit, aussi nombreuses que possible, confiées à des maîtres indigènes capables d'enseigner suivant la méthode exposée plus haut, peu payés, peu exigeants et n'ayant pas d'autre ambition que celle de conserver leurs modestes fonctions;

Dans les chefs-lieux de province ou d'arrondissement, dans tous les centres communaux d'une réelle importance, de véritables écoles françaises, dirigées à la française et par des maîtres français qui, outre la direction de l'établissement à la tête duquel ils seraient placés, auraient la surveillance des écoles rudimentaires comprises dans le rayon de recrutement de leur école principale et qui, comme en France les directeurs des écoles importantes, seraient déchargés de classe.

Aucune de ces idées n'est bien neuve; la plupart ont déjà été émises dans cette Revue, et le décret de 1883 en consacre les plus importantes. Tout dernièrement encore, à propos de l'Algérie, M. Leroy-Beaulieu disait dans le *Journal des Débats* : « Il faudrait user de moyens *sommaires* et *peu coûteux* pour répandre davantage notre langue parmi les indigènes du Tell; sans construire à grands frais des écoles au milieu d'une population qui vit sous la tente ou dans des gourbis, nous pourrions multiplier les maîtres indigènes sachant *à peu près* notre langue et ayant *quelque rudiment* de nos connaissances usuelles. » En somme, tout le monde est d'accord que l'instruction qu'on doit donner aux indigènes ne peut être qu'une instruction très restreinte et rudimentaire; mais personne n'indique d'une manière précise ce *peu* auquel il faut se borner. On convient généralement aussi que les moyens à employer doivent être *sommaires* et *peu coûteux* : j'ajouterai qu'il les faut pourtant *efficaces*. Il m'a semblé que la question de

l'instruction des indigènes aurait fait un grand pas, si ces deux points étaient éclaircis et précisés : leur initiation à notre civilisation et à nos idées par la communauté du langage contribuerait à cette assimilation aujourd'hui si désirée, qui peut seule, après la conquête matérielle, asseoir définitivement notre conquête morale [1].

I. CARRÉ,

*Inspecteur général de l'enseignement primaire.*

---

1. Cet article était composé, quand nous avons reçu l'*Organisation pedagogique des écoles indigènes en Algérie* (plan d'études, programmes, instructions, leçons-modèles), préparée sous la direction et par les soins de M. Jeanmaire, recteur à Alger, où l'on trouve l'application de la méthode que nous préconisons. La *Revue pédagogique* lui consacrera un article spécial dans son prochain numéro. — I. C.

# LES LOIS DU CARACTÈRE

Nous supposons un caractère donné, et nous allons étudier quelques-unes des lois qui peu à peu le modifient.

La connaissance de ces lois est de première utilité pour l'éducateur qui se méfiera d'elles ou s'en servira. Les considérer une à une est jusqu'à un certain point un excès d'abstraction. Mais c'est un excès nécessaire. Pour donner une impression à peu près exacte de l'âme humaine, voire de l'âme enfantine, il faudrait la représenter comme fort complexe. Mais cela n'est point notre affaire. Notre affaire est de voir comment cette complexité se forme; et de surprendre dans leur évolution les éléments dont elle est faite.

### LOI D'HABITUDE

Soit donc une tendance quelconque de notre âme. La première loi sous laquelle elle tombe est la loi d'habitude. On connaît le pouvoir de l'habitude, et l'engrenage dans lequel elle nous prend. « Les actes produisent les habitudes et les habitudes les actes [1]. » Mais on croit volontiers que tout cela ne se fait pas vite, et qu'on a toujours le temps de voir venir l'habitude et de se reprendre. Sans doute l'habitude est fortifiée par la répétition ou la prolongation d'un acte. Mais elle naît avec l'acte même auquel elle survit. Elle contribue déjà à le faire durer et contribuera à le faire se reproduire, en attendant qu'elle y suffise. On s'expliquerait mal d'ailleurs à quel moment elle pourrait apparaître si elle n'apparaissait dès le commencement. Elle se confond en définitive avec cette tendance de tout être à persévérer dans son être, et par suite dans sa manière d'être, dont Spinosa fit une de ses plus célèbres formules. D'où il résulte que rien n'est indifférent dans la vie morale. Il y a des traces de tout. On a tort de dire : une fois n'est pas coutume. Comme dans le monde physique, rien ne se perd. Mais nos moindres actions se retournent contre nous et l'habitude nous fait une loi de nos fai-

1. Malebranche. *Morale*, ch. IV.

blesses. On croit se débarrasser par une concession d'un penchant qui lasse toute résistance; on l'avive, on l'amorce, et il recommence, fort d'un premier succès, le siège de notre âme ébranchée. Une répression impitoyable est donc la seule qui soit sincère. Mais encore faut-il qu'elle ne joue pas le rôle de ces obstacles qui irritent et qui excitent. Elle ne le jouera pas si elle ne permet pas de naître à l'idée qu'on pourrait triompher d'elle. Ce sont les alternatives de satisfaction et de contrainte, d'espérances laissées et ôtées, qui changent en passions des inclinations souvent même inoffensives. Quelle leçon de prudence et d'hygiène morale ressort de ces simples remarques! Il ne faut rien faire ni laisser faire qu'on ne consente à l'avance à recommencer ou à voir recommencer. Nos volontés ne limitent point arbitrairement leur propre portée. Mais comme elles gagneront en fermeté et en dignité chez ceux qui prendront l'habitude de ne vouloir que ce qu'ils se sentent prêts à toujours vouloir!

Ce ne sont pas seulement les actes qui sont à surveiller, mais, comme l'enseignent les moralistes chrétiens, aussi les pensées. « D'abord il ne se présente à l'esprit qu'une simple pensée; elle est suivie d'une forte imagination et puis du plaisir, et enfin viennent les désirs déréglés et le consentement [1]. » Ce travail intérieur si simplement et si puissamment décrit tout à la fois, n'est encore qu'une manifestation particulière de la loi d'habitude. L'idée d'une action est le commencement de cette action. Elle en est la menace; et cette menace grandit chaque fois que renaît l'idée. Céder en pensée à la tentation ne nous dispense donc pas d'y céder en fait, comme nous réussissons parfois à nous le faire croire, mais nous y prépare. Or c'est déjà céder que de laisser l'idée revenir dans l'esprit, même pour y être discutée et combattue. Beaucoup de défaites morales ont cette première compromission pour origine. Si rien ne se perd dans l'âme, rien non plus n'y vient de rien. Les passions les plus soudaines en apparence ont une histoire; mais elles éclatent souvent avec d'autant plus de violence que leur croissance a été occulte. L'idée qui ne s'est pas manifestée au dehors a trouvé au dedans de nous une expansion d'un nouveau genre, et y est devenue le centre de tout un système

---

1. *Imitation de Jésus-Christ*, l. I, ch. XVIII.

d'émotions, de tendances et de sophismes qui la font irrésistible. De même donc qu'il ne faut pas laisser échapper de notre volonté un acte que nous ne pourrions plus reprendre, et dont nous aurions peine à tarir plus tard la triste fécondité, il ne faut admettre en soi à la légère aucune pensée, aucune imagination. Car il y a une loi de développement intérieur et de germination des idées dont les effets viendraient un beau jour nous surprendre. Voilà pourquoi aussi l'éducateur doit étendre sa surveillance sur les fréquentations, les lectures de celui qui lui est confié, sur les spectacles qu'il rencontre, sur les conversations qu'il entend, voilà pourquoi il doit épier toutes les idées qui traversent un jeune esprit, souvent pour y revenir et s'en emparer. — Heureusement pour lui, ces idées entrent en concurrence avec d'autres idées, du moins quand l'esprit de l'enfant a été largement ouvert. Et ces premiers obstacles qu'elles rencontrent lui donnent à la fois l'occasion et le temps d'intervenir. C'est un des bienfaits d'une éducation libérale. Un esprit où rien n'a été semé accepte au contraire la première semence venue et la fait innocemment fructifier.

L'habitude a un autre effet. Elle accapare l'âme et tire à elle toutes ses ressources. Aussi une habitude est-elle l'ennemie née de toute nouvelle habitude. « L'habitude lutte contre l'habitude, » a dit L. Dumont, ce qui est vrai tout au moins lorsque l'habitude nouvelle dérange en quoi que ce soit celle qui est déjà en possession. Prendre une habitude, c'est donc être pris par elle, et abdiquer sur un point en sa faveur. Nous renonçons ainsi partiellement à nous-mêmes. Ajoutons que l'habitude d'agir par habitude nous rend paresseux pour le reste de nos actions, et que peu à peu ainsi nous tournons à la machine, rétifs à toute nouveauté, incapables d'initiative. Cette forme de l'habitude s'appelle la routine. On peut être routinier dans ses idées comme dans ses actes. Une idée à laquelle nous sommes faits lutte contre toute idée nouvelle-venue et la traite en intruse. Et c'est ainsi que dans les conflits d'idées tout n'est pas intellectuel. Et nos préférences ne sont souvent que nos habitudes.

Nous comprenons maintenant pourquoi certains pédagogues et certains moralistes se défient de l'habitude. Ils ont eu trop souvent à lutter contre elle, et préfèrent trouver une âme neuve

et docile à toutes les empreintes. Mais pour plus tard même ils lui veulent conserver cette fraîcheur et cette souplesse. Rousseau habitue Émile à tout, ce qui revient à ne lui donner aucune habitude en particulier. La théorie morale de Kant fournit aux ennemis de l'habitude un nouvel argument. Un acte perd de sa valeur à être fait par habitude. L'intention qui s'y mêlait à l'origine s'est retirée de lui peu à peu. L'habitude a supprimé l'effort; or sans effort et sans intention point de moralité. Et voilà comment on peut faire le bien sans mérite, voilà même comment plus nous faisons le bien, et plus notre mérite décroît. Il ne faudrait pourtant pas se hâter de sourire. Le nom de Kant nous le défend. Puis l'objection est sérieuse. Même de la routine du bien on peut dire qu'elle est une routine, et que mieux vaut une énergie toujours entretenue et prête à tout événement. Une vertu routinière est une vertu bornée et qui a dit son dernier mot. Or la vraie richesse morale est celle qui n'a jamais donné tout ce qu'elle peut donner. Elle seule peut fournir aux grands dévouements et nous faire sortir d'un ordinaire de vertu qui n'est certes pas à dédaigner, mais qui n'est pas non plus toute la vertu. Il faut donc avoir des réserves et ne pas laisser s'épuiser en petits devoirs régulièrement remplis tout ce que nous avons d'ardeur pour le bien.

Cela dit, il n'en est pas moins vrai que ne pas donner d'habitudes équivaudrait à ne pas donner du tout d'éducation. L'éducateur ne se fait aucun scrupule d'empiéter sur la liberté de l'enfant et de diminuer son mérite absolu en pesant sur ses délibérations futures. Il n'existe guère même que pour cela. Un respect excessif de l'autonomie de chacun est incompatible avec ses fonctions. Quelle part lui sera imputable dans les destinées morales de l'enfant qu'il forme, quelle part à l'enfant lui-même, peu importe. Les bonnes habitudes qu'il a réussi à créer n'en sont pas moins autant de pris sur l'ennemi commun. Et un souci exclusif de la répartition des mérites n'irait pas ici sans quelque étroitesse d'esprit et de cœur. S'il y a quelque part une solidarité dans le bien comme dans le mal, et une confusion difficile à démêler des responsabilités, c'est donc surtout dans l'éducation. Là même cette solidarité est acceptée et voulue. On aime à sentir son action efficace, à mettre quelque chose de soi, à se retrouver,

comme on dit, en autrui. Et l'influence que nous saisissons n'est encore que la moindre partie de celle que nous exerçons.

A plus forte raison y a-t-il solidarité, ou, si l'on veut, continuité dans une vie individuelle. Sans doute quelques actes exceptionnels viennent, comme nous le disions tout à l'heure, trancher sur cette continuité, et celui qui n'en est point capable à l'occasion n'a qu'une vertu de second ordre. Mais d'autre part beaucoup en sont capables qui n'ont point de vertu du tout. Il leur arrivera de relever en une minute par une belle inspiration un niveau assez bas de moralité. Bien téméraires toutefois ceux qui compteraient sur de pareilles occasions de rédemption, outre qu'en agissant comme s'ils y comptaient, ils se prépareraient mal à en profiter; et ces héros en disponibilité risqueraient de n'être jamais d'honnêtes gens. L'honnêteté n'a point de ces intermittences. Elle est la qualité morale d'une vie où tout se tient, où les actes s'enchaînent aux actes, et les pensées aux pensées, et aussi celles-ci à ceux-là. En d'autres termes elle se compose de bonnes habitudes d'intelligence et de volonté. Par là elle peut et elle doit être l'œuvre de l'éducation.

Disons même que si l'éducation ne nous donnait ces habitudes qui nous dispensent de mille volontés spéciales et d'autant d'efforts éparpillés, les devoirs de chaque jour épuiseraient et lasseraient notre vertu, à moins que nous ne prenions le parti de ne pas les remplir. Et par là tout progrès moral dans l'espèce et dans l'individu serait rendu impossible. La même tâche serait à recommencer à chaque heure, comme s'il nous fallait apprendre à lire à chaque mot et à marcher à chaque pas. L'habitude est donc la meilleure auxiliaire de la liberté dont on la croit ennemie. Elle fait à sa place les menues besognes de la vie quotidienne. Elle consolide ses conquêtes et lui permet d'en faire de nouvelles.

Il est enfin une habitude sur le mérite de laquelle tout le monde est d'accord, c'est celle qui consiste à agir librement et à savoir s'affranchir des autres habitudes. Mais celle-là aussi l'éducation peut, sinon la donner complètement, car par sa nature elle échappe à une discipline trop déterminante, du moins la conseiller et en faire voir le prix. Elle peut même fournir à l'enfant quelques occasions de secouer un joug et de vouloir vraiment, et lui faire goûter le charme profond de ces minutes décisives où l'on

se sent être une personne, et où l'on se respecte. L'habitude qui fortifie nos muscles, qui rend toutes nos fonctions plus faciles, rend la liberté elle-même plus alerte et plus vaillante. Mais il faut au contraire une rare vigueur pour ressaisir, quand on l'a trop longtemps abandonnée, la direction de soi-même.

La distiction classique des habitudes passives et des habitudes actives nous fournit une dernière remarque. L'habitude, on le sait, émousse la sensibilité et développe l'activité. D'où il résulte que notre faculté de jouir est bornée et que notre faculté d'agir ne l'est point ou l'est moins. D'où il résulte que ceux qui font du plaisir leur fin voient peu à peu s'évanouir entre leurs mains les réalités qu'ils croient étreindre. Là n'est donc point la vraie destinée de l'homme.

Une autre conséquence de la loi des habitudes passives est qu'il faut être économe dans l'éducation des plaisirs et des récompenses artificielles, entendez des plaisirs et des peines. Car l'enfant s'habitue à tout, même aux coups de bâton, comme on dit familièrement, et il faudrait, pour être assuré de l'émouvoir, administrer les récompenses et les peines à des doses toujours croissantes.

### LOI D'ORGANISATION

Non seulement un état d'âme pousse des racines profondes dans notre être et se multiplie lui-même, mais il agit sur les états voisins, les attire, les modifie, et forme avec eux un tout, un organisme. Après la loi d'habitude vient une loi que nous nommerons la loi d'organisation. Il existe en effet entre certains sentiments et certaines manières d'être des affinités, et l'une se complète naturellement par l'autre.

Certaines inclinations marchent par groupes, et ont entre elles une sorte d'association et de parenté. Les affections pour les objets naturels, l'amour du gain, de la bonne chère et de tous les plaisirs du corps marchent le plus souvent de compagnie; les inclinations qui se renferment quelquefois sous le nom d'amour-propre semblent s'attirer l'une l'autre; l'amour du pouvoir est souvent associé à l'amour de la gloire, à la confiance en soi-même, au désir de la prééminence en tout genre. D'un autre côté, l'amour du beau réveille dans nos âmes l'amour du vrai et du bien; enfin, les affections dites du cœur se tiennent ensemble; celui qui a été tendre fils est tendre père et ami de l'humanité [1].

1. Garnier, *Traité des facultés de l'âme*, l. IV, ch. 5.

Et ces sentiments de même nature se renforcent l'un l'autre, loin de se limiter, de sorte qu'en s'associant ils produisent une résultante supérieure à leurs forces additionnées. Bain a signalé cette arithmétique spéciale aux choses de l'âme : « Ceci n'est pas seulement un effet d'addition comme celui de deux feux allumés dans la même chambre, c'est un effet d'inflammation mutuelle, comme si l'on réunissait deux masses embrasées en une seule[1]. »

Non seulement un sentiment devient un centre d'attraction pour les sentiments de la même famille, mais il va s'étendant sur tout ce qui entoure son objet propre. Spinosa a remarqué que lorsque nous voulions renouveler en nous une sensation agréable, il fallait que toutes les circonstances qui l'avaient accompagnée une première fois fussent reproduites. Elles sont devenues éléments essentiels de cette sensation que pourtant elles n'ont en rien déterminée. En vertu de la même loi nous éprouvons de l'aversion pour les lieux où nous avons souffert. Et inversement, comme le remarque Malebranche[2], nous ne bornons pas notre amour dans la personne de nos amis, nous aimons encore avec eux toutes les choses qui leur appartiennent en quelque façon; si bien que nos opinions dépendent souvent de nos amitiés. Platon avait fait la même observation : « Un père aime son fils; si ce fils a bu de la ciguë, et que le vin puisse le guérir, le père fera grand cas de cette liqueur, et du vase qui la contient. Nous estimons l'or et l'argent à cause des biens qu'ils nous procurent[3]. » Il arrive même que le sentiment principal se déplace et change d'objet. Nous estimons l'or et l'argent, disait tout à l'heure Platon, à cause des biens qu'ils nous procurent. Mais Stuart Mill a merveilleusement montré comment nous en venons peu à peu à estimer l'or et l'argent pour eux-mêmes, et plus que ces biens à l'estime desquels ils ne faisaient d'abord que participer.

A un sentiment qui s'est créé dans l'âme tout ce système d'alliances que nous venons de décrire, il reste, pour être tout à fait maître, une dernière chose à faire, c'est d'expulser les sentiments contraires. Il les expulse en effet. « Quand une émotion possède

1. Bain, *Émotions et volonté*, trad. française, p. 45.
2. Malebranche, *Recherche de la vérité*, IV, 13.
3. *Lysis*, trad. Cousin, t. IV, p. 71.

l'esprit puissamment, rien de ce qui est en désaccord avec elle n'y trouve place, tandis que le lien le plus faible suffit à rappeler les circonstances qui sont en harmonie avec l'état dominant[1]. » Ce qui se produit pour une émotion passagère se produit à plus forte raison pour un sentiment plus stable. Notre énergie affective est en quantité limitée. Ce qu'elle donne en plus à droite, elle le prend à gauche. Ainsi l'exaltation d'un groupe de sentiments a pour conséquence l'affaiblissement du groupe opposé, ce qui augmente l'écart qui s'établit entre eux, et fait verser l'âme tout entière du côté où elle n'avait cru que pencher.

Mais les enfants sont dans un perpétuel état d'équilibre instable. Leurs impressions dominantes ne dominent que quelques instants de leur vie agitée, et laissent la place à d'autres. Il y a cependant certains retours de la même humeur qui sont déjà des symptômes. Quand une impression en vient à dominer pour tout de bon, le caractère se fixe avec elle. Il y a des circonstances qui donnent à un sentiment ou à un groupe de sentiments un tel relief que la vie entière eût été différente si elles n'eussent pas existé. Une lecture, un accident (la vie de Pascal pourrait nous servir d'illustre commentaire), un deuil font sur une âme d'ailleurs préparée à la recevoir une impression que rien dès lors n'efface. Dans toute carrière morale il y a de ces dates décisives. Il en est qui sont prévues et que chaque vie voit se reproduire, l'entrée à l'école, la première communion, la puberté, le choix d'un métier. Ces époques de crises sont dans la vie, dit M. Marion[2], « ce que sont les points de bifurcation dans un réseau de chemins de fer. C'est alors qu'il faut savoir où l'on veut aller; c'est là qu'il s'agit de ne prendre qu'à bon escient une voie plutôt qu'une autre. Le tout est d'*aiguiller* bien et à propos. » Si d'autres décident pour nous, c'est le moment pour eux des plus redoutables responsabilités.

Une fois la physionomie générale du caractère définie, soit à la suite de l'une de ces crises, soit par une lente évolution, elle tend à s'affirmer de plus en plus. Non seulement un sentiment dominateur, quand il en existe vraiment un, se subordonne un grand nombre d'autres sentiments, en élimine d'autres encore, mais

1. Bain, *Les sens et l'intelligence*, trad. française, p. 514.
2. *De la solidarité morale*, p. 139.

sur tous ceux qui restent il met sa marque, et dans toutes les démarches de la vie on le retrouve présent. C'est l'achèvement de cette organisation que nous nous efforçons de décrire. Telle une tache d'huile qui tous les jours s'étend un peu plus loin, jusqu'à ce qu'elle ait tout envahi. L'avare de Molière devient, par le fait de son avarice, mauvais maître, mauvais père, amant ridicule. Il a une tare morale qui le suit partout. L'Hamlet de Shakspeare voit également les choses et les gens au travers du soupçon qui l'obsède. C'est qu'il est malaisé de tailler en soi deux ou plusieurs personnes distinctes, étrangères aux affaires l'une de l'autre, même quand on ferait bon marché de la logique et de la sincérité. Et il n'y a pas que les personnages de Molière et de Shakspeare qui nous soient des exemples d'une âme entière transformée et modelée par un seul sentiment. Quelle est la vie dont la présence ou l'absence d'une foi religieuse profonde n'a pas en partie déterminé la teinte morale? Rien n'est indifférent dans un caractère qui se forme. Il y a cependant des degrés dans l'importance et l'influence des différents éléments appelés à le composer. Et il en est qu'il ne faut laisser passer qu'à bon escient. Car, lorsque ceux-là entrent quelque part, ils ne sont pas assimilés, ils assimilent.

### LOI D'IMITATION ET DE CONTAGION

Jusqu'ici nous avons suivi l'expansion d'un sentiment dans un même individu. L'imitation et la contagion morale nous en font sortir. Il est banal de dire qu'il y a une loi d'imitation. On ne saura pourtant jamais à quel point l'imitation est banale et machinale. On croit imiter en le sachant, en le voulant. En réalité la conscience et la volonté sont ici postérieures à l'acte. On agit comme on voit agir, sauf à se donner ensuite de bonnes raisons, et à croire vraiment qu'elles ont servi à quelque chose. De sorte que nous imitons les actes d'abord, puis, par contre-coup, les sentiments et les idées des personnes que nous imitons. Certains faits bien connus montrent à quel point la volonté est ici comme si elle n'était pas. Le bâillement provoque le bâillement, le rire le rire; les larmes se gagnent de la même manière. Mais, par le fait même que l'on rit ou que l'on pleure, l'attention est attirée sur les objets qui ont excité la gaîté ou la tristesse de nos voisins,

et le rire et les larmes de redoubler. Mais on peut aussi rire et pleurer sans même savoir pourquoi. Sur le champ de bataille, on court au danger ou on lui tourne le dos par un semblable entraînement, et c'est de cet entraînement dont on ne sait souvent pas qui l'a fait naître que dépend le sort d'une armée. — L'imitation prolongée a des effets plus singuliers encore. Elle fait ressembler l'une à l'autre, au physique comme au moral, deux personnes qui, dans une longue fréquentation, ont peu à peu pris les mêmes gestes, les mêmes attitudes, et aussi les mêmes idées, deux vieux époux par exemple.

Or ce ne sont là que les cas extrêmes d'une loi qui procède toujours de même. Dans toutes nos imitations il y a quelque chose du même automatisme moral. Les psychologues l'expliquent en disant que tous les actes dont nous sommes les témoins laissent dans nos esprits autant d'idées qui, en vertu d'une force propre, tendent à se traduire en actes, de telle sorte que les actes engendrent les idées, et les idées les actes, et qu'on ne voit pas *a priori* de terme assigné à une série de ce genre, une fois qu'elle est commencée.

Cette loi est la loi de tout le monde. Mais les faibles d'esprit sont les imitateurs les plus dociles. Certaines affections nerveuses prédisposent ainsi à l'imitation. Mais l'enfant, même bien portant, est un faible d'esprit. Les livres de Perez et de Preyer sont remplis des exemples de cette instinctive singerie de l'enfant. Les premières imitations sont d'ailleurs le plus souvent pour lui tout profit. Car il apprend ainsi ce qu'il lui faudrait plus de peine et plus de temps à apprendre par principes. Mais, avec l'âge, il aura une tendance plus marquée à imiter seulement les actions qui l'auront intéressé. Sans doute il est malaisé à de grandes personnes de prévoir ce qui intéressera l'enfant. Aussi le plus sage est-il de s'abstenir devant lui de tout ce qu'on veut soustraire à son imitation. On pourrait dire que presque toute l'éducation consiste à ne donner que de bons exemples; et il faut le dire en effet, car il est d'utiles banalités.

La tendance générale à imiter se renforce lorsqu'elle devient une tendance déterminée à imiter certaines personnes. On imite le premier venu. Mais combien plus fatalement ceux avec qui l'on vit d'ordinaire! Les impressions que laissent en nous leurs

manières d'être et d'agir se fortifient par la répétition même. Jusqu'ici nous n'invoquons aucun nouveau principe. Mais l'affection que nous leur portons est pour ces impressions une cause nouvelle de force, sans que l'imitation devienne pour cela volontaire. L'enfant imite tout de son père, non seulement parce que c'est le modèle qu'une présence continue impose à son imitation, mais parce que sa tendresse fait à ses yeux son père digne entre tous d'être imité. Toutes les affections qui traversent une vie d'enfant fournissent ainsi à son imitation autant de modèles successivement préférés. Quant on réfléchit à ce que les amitiés du premier âge ont de spontané et d'absolu tout à la fois, on peut bien craindre que du hasard d'une rencontre ne dépende tout un avenir moral, et on comprend la défiance de certains parents à l'égard des relations d'école ou de collège. Mais les choix des enfants sont dictés eux-mêmes par leur éducation antérieure, et il est curieux de voir comme des natures de même qualité se reconnaissent vite et vont droit l'une vers l'autre. Ces affinités morales prédisposent donc à l'imitation, mais du même coup la circonscrivent. Puis, de même que le cœur de l'enfant, prompt à se donner, est aussi prompt à se reprendre et ne se fixe pas pour longtemps dans la première amitié venue, son caractère se défait avec aisance des attitudes d'emprunt qu'il a prises. Que ce soit plutôt un mal ou plutôt un bien, la mobilité même de sa nature le préserve d'influences trop profondes. — Mais il viendra un âge où les amitiés, celles qui traverseront le plus sûrement une vie entière, se consolident, et si quelques-unes sont un soutien, une sauvegarde, s'il est des natures, selon l'exquise remarque de G. Eliot [1], « dont l'amour nous donne l'impression d'une sorte de baptême et de consécration », il en est d'autres dont le contact est une souillure, et il est des amitiés d'enfance que l'on traîne après soi comme un boulet.

Avec ses parents et ses amis, et plus que ces derniers, son maître est pour l'enfant le modèle qu'il préfère. Tout concourt à lui imposer cette préférence. Le maître est le maître, et c'est beaucoup dire. Il est là qui commande, qui reprend, qui instruit, et l'habitude de faire toutes ces choses ajoute à l'ascendant de

---

1. *Middemarch*, trad. française, II, p. 417.

l'âge une autorité d'un genre spécial. L'enfant ne peut douter que ce donneur de bons conseils ne soit un donneur de bons exemples. Il imite tout de lui indistinctement, la parole, les gestes, le costume, à moins, ce qui serait pis, qu'il ne critique tout. Mais il est une qualité du maître qui, entre toutes, est communicative, c'est la bonne humeur. Non seulement elle se répand dans la classe et l'anime, mais, au sortir de la classe, les enfants en emportent quelque chose avec eux, et, par les enfants, le bien s'en propage à l'infini. Surtout s'il ne s'agit pas seulement d'une bonne humeur due à un heureux tempérament, mais d'une douce philosophie à l'égard des choses et d'une large sympathie pour les personnes. Au contraire, quoique leur jeunesse permette le plus souvent aux enfants de résister à l'influence d'un esprit chagrin, elle peut aussi être attristée et déprimée par elle. Et si elle résiste, à l'entente intime si désirable du maître et de l'élève se substituent, quand bien même ils ne se manifesteraient pas extérieurement, le désaccord et la défiance.

Nous sommes arrivés insensiblement à considérer, au lieu de l'imitation proprement dite, la contagion morale. Ce n'est d'ailleurs que de l'imitation dans un sens plus large. Les actes n'engendrent plus directement des actes semblables, mais éveillent chez ceux qui en sont les témoins un état d'esprit en harmonie avec celui dont eux-mêmes sont nés, et de cet état d'esprit d'autres actes naissent à leur tour qui, pour n'être pas la reproduction des premiers, sont de la même famille morale. « Toute manifestation des instincts de l'âme, des sentiments et des passions de toute nature, excite des sentiments et des passions semblables chez les individus qui sont susceptibles de les éprouver à un certain degré[1]. » De là l'influence du milieu, que ce milieu soit une famille ou une classe. Dans ces sociétés limitées, tous les phénomènes de solidarité si bien décrits par M. Marion se reproduisent avec une intensité d'autant plus grande que le terrain est plus homogène et mieux clos. Une classe a ses traditions, son opinion indulgente à l'excès pour bon nombre de fautes, et pour d'autres impitoyable. Le seul fait d'ailleurs qu'une règle est acceptée par tous, quelle que soit cette règle, est déjà un élément

---

1. Dr Despine, cité par M. Marion, *De la solidarité morale*, p. 186.

de moralité. Mais il faut ajouter que cette règle diffère à chaque génération d'élèves. Tout ceux qui ont pratiqué l'enseignement dans un lycée ou dans une école savent qu'il est de ces générations qui restent, pendant tout le cours des études, animées d'un certain esprit, bon ou mauvais, et qui tient sans doute à la présence de deux ou trois meneurs souvent inconscients du rôle qu'ils jouent. C'est l'art du maître de les reconnaître, et d'agir de préférence sur ceux qui feront le mieux fructifier son action. Ceux-là ne sont point toujours les meilleurs de la classe, mais ils sont doués de ce que Stuart Mill appelle le caractère actif, par opposition au caractère passif, mieux fait pour subir que pour exercer une influence. Il arrive même le plus souvent que c'est dans le sens du mal qu'ils entraînent leurs camarades; car le mal seul, dans un milieu d'enfants, a un semblant d'originalité, l'originalité dans le bien étant d'un autre ordre et d'un autre âge.

Qu'un de ces agents de contagion malsaine pénètre, au milieu d'une année, dans une classe, la physionomie morale en est modifiée presque du jour au lendemain. Il y avait sans doute dans cette classe, comme dans toutes, de bons élèves et de moins bons. Mais l'esprit général était bon, les caractères dociles, les mœurs pures et laborieuses. Tout d'un coup la moyenne de la moralité et du travail subit une baisse appréciable. Le maître sait qu'entre ses élèves et lui quelque influence étrangère s'est interposée. C'est le nouveau venu qui l'a apportée. Ce qu'il faudrait ici, c'est ne pas attendre que le mal soit fait pour s'en apercevoir, mais saisir, dès les premiers symptômes, ces changements d'attitude, et varier en conséquence ses moyens. Le maître doit s'être fait sur le nouveau une opinion avant que la classe n'ait fait la sienne, et s'il est vraiment le maître, son opinion deviendra, sans qu'il l'impose, celle de la classe ; il aura ainsi frappé à l'avance de discrédit une influence qu'il redoute. Besogne délicate entre toutes, mais dont dépend son autorité, et ce qu'il est le plus important encore de sauver à tout prix, non seulement la moralité de la classe, mais la moralité individuelle de chaque élève.

*(La fin au prochain numéro.)*

Raymond Thamin.

---

# SAINTE-BEUVE DANS LES ÉCOLES

Sainte-Beuve ne se piquait guère d'écrire pour les jeunes gens, encore moins pour les élèves des écoles primaires, et voici pourtant que son nom figure sur les programmes classiques, voici que l'on invite notamment à étudier des *Extraits des Lundis* les candidats au professorat des écoles normales. Rendre les *Causeries du Lundi* familières à ces futurs maîtres, pour épurer leur goût et affiner leur esprit, ce serait quelque chose sans doute, ce serait peu cependant si l'on ne devait pas, grâce à eux, réussir à faire pénétrer Sainte-Beuve dans les classes, à le faire de bonne heure connaître et goûter des écoliers.

Mais a-t-on eu raison d'avoir cette espérance et d'inscrire les *Lundis* entre le *Traité de l'Éducation des Filles* de Fénelon et les *Pages choisies* de M. Renan? Sainte-Beuve ne sera-t-il point dépaysé dans les écoles populaires? Offrira-t-il un secours efficace pour la culture morale et intellectuelle des enfants? C'est la question que l'on voudrait examiner rapidement sans se départir du simple point de vue pédagogique.

Tout d'abord, s'il ne s'agissait de Sainte-Beuve, on pourrait s'étonner de voir figurer un critique à côté des plus grands écrivains, de ceux que l'on considère comme des classiques, c'est-à-dire dont la maîtrise est incontestée. Récemment encore le ministre de l'instruction publique se plaignait d'apprendre que « dans certaines écoles normales, la dernière chose que font les élèves est de lire Corneille et Racine, tant ils sont occupés à lire ce qu'on a écrit sur Corneille et sur Racine[1] ». Et presque en même temps il prescrit la lecture des Causeries de Sainte-Beuve sur *le Cid* et sur *Athalie*.

C'est que, seul peut-être parmi les critiques, Sainte-Beuve, par la façon même dont il parle des créations d'autrui, crée des œuvres originales. Il n'a pas l'air d'y songer, il s'en défend presque, il y réussit d'autant mieux : « Le critique, à lui seul,

1. Circulaire du 16 octobre 1890.

dit-il, ne fait rien et ne peut rien. La bonne critique elle-même n'a son action que de concert avec le public et presque en collaboration avec lui. J'oserai dire que le critique n'est que le *secrétaire* du public, mais un secrétaire qui n'attend pas qu'on lui dicte, et qui devine, qui démêle et rédige chaque matin la pensée de tout le monde [1]. »

A la bonne heure, mais démêler et rédiger la pensée de tout le monde, à prendre les mots dans leur plein sens, n'est-ce pas là justement l'œuvre des plus grands écrivains? sans compter qu'à cette pensée de tout le monde Sainte-Beuve ajoute tant du sien! Sans jamais enfler la voix, sans vouloir que sa critique fût objective, subjective, ou évolutionniste, sans prêcher une doctrine, sans affecter non plus de se jouer du lecteur et de lui-même, Sainte-Beuve, en causant tous les lundis de littérature dans un journal, s'est placé de plain-pied à côté des écrivains les meilleurs et les plus originaux. Les hommes de génie exceptés, il traite d'égal à égal avec tous les autres; non qu'il cherche à lutter avec eux, encore moins à les effacer; il s'applique seulement à les bien comprendre. Il entre, jusqu'à paraître les partager, dans leurs idées, leurs sentiments, leurs préjugés, leurs passions même, mais il ne se confond avec personne; vous ne perdez jamais de vue son fin sourire et son œil perçant. Certes, quand vous avez lu *Port-Royal*, vous connaissez à fond les illustres solitaires, « directeurs redoutés et savants, parfaits confesseurs et prêtres, vertueux laïques, etc. »; mais allez jusqu'à la conclusion, et le personnage que vous connaîtrez le mieux ce sera encore Sainte-Beuve lui-même.

Et Sainte-Beuve est aussi vivant aujourd'hui qu'au temps où sa *Causerie* du dernier lundi était parfois un événement et non le moins intéressant de la semaine. Par un privilège encore plus rare que son originalité, ce critique survit à la génération pour laquelle il écrivait. Où trouver aujourd'hui des lecteurs pour La Harpe? Où est passée « la monnaie de La Harpe »? où sont les de Feletz, les Dussault, les Geoffroy, les Hoffmann et les Duviquet? Leurs noms mêmes seraient engloutis s'ils ne surnageaient çà et

1. *Causeries du Lundi*, t. Ier, article sur *M. de Feletz et la Critique littéraire sous l'Empire.*

là dans quelque article de Sainte-Beuve. De plus grands qu'eux sont déjà atteints par la vague. Il faut bien oser le dire, puisque le fait est trop facile à constater : Villemain même, Saint-Marc Girardin et Désiré Nisard, dont les œuvres, il n'y a pas plus de trente ans, étaient le bréviaire de tout écolier laborieux, ne sont plus dès maintenant assez lus, dans les classes. A tort ou à raison, le plus souvent à tort, on trouve Villemain trop éloquent, d'une éloquence trop continue, Désiré Nisard trop dogmatique et tendu, Saint-Marc Girardin — si agile pourtant et si souple ! — trop abondant en allusions qui ne portent plus, en malices dont on ne sent plus l'aiguillon.

Enfin, — comment exprimer cette inquiétude quand il s'agit de maîtres si justement respectés ? — ils ont la force, la précision, le mouvement, les meilleures qualités du style, mais, malgré tout, ce style excellent n'a-t-il pas un peu vieilli ? n'est-il pas visible qu'il commence au moins à dater ? Sainte-Beuve, lui, n'a pas une ride. Ouvrez les volumes au hasard et dites si ces articles ne sont pas d'hier. Les *Portraits Littéraires* sentent encore un peu l'effort et l'école, mais dans les *Causeries* quelle aisance d'allure ! Quelle verve toujours jaillissante ! Y a-t-il donc quarante ans qu'ont été écrits les articles sur Commynes, sur Regnard, sur Montesquieu, sur Honoré de Balzac, sur les Lectures populaires, la Question des théâtres, la Réforme de l'Orthographe ? Le ton est si naturel, la langue si largement puisée aux plus pures sources françaises, les jugements surtout pénètrent toujours si loin au fond des choses, qu'on a peine à comprendre comment une pareille œuvre pourra jamais vieillir. Non seulement Sainte-Beuve n'a pas été emporté avec sa génération, mais en vérité il ne semble pas qu'il soit absent ; on le lit, on le cite sans cesse, il est toujours là, « il prend le bras de celui qui l'écoute », comme il le disait de Montesquieu. N'allons-nous pas le rencontrer tout à l'heure ? Dans toute notre littérature, Diderot seul peut-être reçut au même degré ce don de la jeunesse et de la vie.

Sainte-Beuve, en effet, comme Diderot, n'a jamais voulu s'abstraire, se confiner ; il s'est obstiné au contraire à garder toujours le contact rafraîchissant de la réalité humaine. Sans doute, comme on l'a dit excellemment, il était d'abord un lettré, *le plus merveilleux lettré peut-être que le génie français ait pro-*

*duit*[1], mais il n'a jamais été permis de le confondre avec ces *gens de littérature* dont parle Bossuet. Il s'en distingue par tous les traits de sa physionomie et de son caractère, il s'en sépare absolument en ce point surtout qu'il n'a pas peur du peuple, qu'il ne le dédaigne pas, qu'il lui témoigne confiance et sympathie. Il a été recherché par tous les mondes, et les a tous fréquentés, mais ce qu'il a au fond préféré c'est la compagnie des cœurs simples et des esprits tout unis[2].

Il n'a jamais oublié les impressions de sa première enfance à Boulogne-sur-Mer, « de l'humble milieu domestique où il fut nourri, milieu simple, honnête et sain *(sanus)* »; il se plaisait à répéter que « sa mère lui avait transmis un fonds de constitution solide, *saine*, avec un coin de fermeté et de décision critique[3] ».

S'il n'a fait que traverser le romantisme, si, tout en lui rendant justice, il lui est resté « assez antipathique, c'est à cause du royalisme et de la mysticité qu'il ne partageait pas ». Aussi la révolution de juillet 1830 ne lui causa-t-elle aucun effroi. Plusieurs de ses amis, de ses collaborateurs, au *Globe*, étaient hésitants : « Les uns, a-t-il raconté, étaient devenus gouvernementaux et conservateurs effrayés. *Les autres ne demandaient qu'à marcher. J'étais de ces derniers*[4]. » C'est alors qu'il écrivit

---

1. O. Gréard, *Étude sur Edmond Scherer*, p. 178.

2. « Quand je rentre dans mes quartiers non lettrés et tout populaires, quand je m'y replonge dans la foule, comme cela me plaît, surtout les jours de fête, j'y vois, ce que n'offrent pas, à beaucoup près, dit-on, toutes les autres grandes villes, une population facile, sociable et encore polie. » (*Nouveaux Lundis*, t. III, p. 53.)

« Et quand sa petite maison de la rue Montparnasse avait été toute une journée hantée par les beaux-esprits de Paris, d'Europe et d'Amérique, — les Tourgueneff, les Longfellow, — qu'elle était devenue, pendant une après-midi, un centre, un but de pèlerinage pour les illustrations sédentaires ou de passage, il se hâtait d'aller seul le soir se retremper par une promenade à pied dans son faubourg. Il y allait même et surtout quand il avait dîné dans le monde, dans des salons d'Altesse...

» Le peuple du quartier, qui le connaissait, lui adressait souvent ses doléances au passage. Il était le confident de bien des misères, de bien des vexations arbitraires, de bien des abus. Il s'attachait à soulager les unes de son mieux, à faire cesser les autres, à réprimer les injustices. » (Jules Troubat, *Souvenirs et Indiscrétions*, p. 305. Calmann-Lévy.)

3. *Causeries du Lundi*. En tête du volume de la Table. *Notes et Remarques*, p. 38, 40.

4. *Causeries du Lundi*, t. XI, *Notes et Remarques*, p. 532.

sur Victor Hugo l'article, qui fit tant de bruit, « où il revendiquait le poète au nom de la France nouvelle[1] ». Quand le journal est vendu aux saints-simoniens il ne le quitte point pour cela, mais il n'a garde de se laisser enfermer dans la petite église de la rue Taitbout. « Je suis, avouait-il plaisamment, comme celui qui disait : J'ai pu m'approcher du lard, mais je ne me suis pas pris à la ratière[2]. » Dès 1831, il répondait sans scrupule à l'appel d'Armand Carrel qui lui demandait des articles pour le *National*, franchement républicain. Il allait toujours plus volontiers du côté où il croyait voir le peuple. Bien qu'il évitât de se mêler directement à la politique, il cachait si peu ses sentiments, que longtemps après, quand il fut élu à l'Académie française (1844), sa vieille mère s'en félicitait naïvement, disant à ses amis qu'elle était enfin rassurée parce qu'un académicien ne monte pas d'ordinaire sur les barricades. Celles de 1848 n'étaient donc pas pour déconcerter Sainte-Beuve et, quoiqu'elles lui aient coûté son poste de conservateur à la bibliothèque Mazarine, il en a toujours parlé sans colère. Il n'eut jamais de haine que contre les doctrinaires, et les doctrinaires étaient les premiers vaincus.

C'est dans cet ordre d'idées sans doute qu'il a bien fallu chercher non pas une excuse — on ne l'eût jamais trouvée — mais une explication à la grande faute de la vie de Sainte-Beuve, son adhésion au coup d'État du 2 décembre. « Le parti qu'il avait pris, » dit un homme qui n'est point suspect de faiblesse pour le second Empire, M. E. Schérer, « le parti qu'il avait pris tenait à des instincts profonds chez lui... Ce qui dominait chez Sainte-Beuve et ce qui le rendait moins fervent pour la liberté qu'il ne convient à un homme de pensée, c'était assurément un des sentiments honorables de sa nature. Il avait, au plus degré, l'*humanité*. Il était touché des souffrances de la foule, et l'adoucissement de ces souffrances lui paraissait le plus grand devoir comme le plus grand intérêt des sociétés... Sainte-Beuve au surplus, nous n'avons pas besoin de le rappeler, n'avait pas tardé à comprendre qu'il y avait eu beaucoup d'illusion dans ses espérances, que le génie sauveur dans tous les cas n'était pas apparu, et que le plus

1. Sainte-Beuve, *Ma biographie*. En tête du volume : *Souvenirs et Indiscrétions*, Calmann-Lévy, p. 35.
2. Sainte-Beuve, *Ibid.*, p. 35.

sûr était encore de s'en tenir à la liberté de tous et à toutes les libertés. Vers la fin de sa vie, la conversion, dirai-je, ou le désenchantement, était à peu près complet[1]. »

Ni converti, ni désenchanté : Sainte-Beuve avait seulement laissé éclater enfin des sentiments dont il avait longtemps, beaucoup trop longtemps, contenu l'expression. Il était dans la logique des choses qu'un tel homme reprît son rang parmi les défenseurs de la liberté. Il avait trop de probité littéraire pour avoir dit un adieu définitif à la probité politique.

Il était pareillement dans la logique des choses que Sainte-Beuve prit nettement place à son tour parmi les éducateurs de la démocratie.

Les critiques venus après lui, ceux que l'on pourrait, sans blesser personne, appeler aussi « la monnaie de Sainte-Beuve », ne paraissent guère s'être souciés jusqu'ici de rechercher un si beau rôle. Les plus grands esprits du dix-huitième siècle, les plus généreux du dix-neuvième, ont mis leur gloire à se préoccuper de l'avenir social, à éclairer, à instruire, à élever le peuple; ils ne concevaient point de plus noble but. Leurs efforts finissent par triompher, le peuple est émancipé, il prend conscience de ses devoirs, il sait lire enfin. Alors il se tourne vers ceux qui sont plus savants que lui et leur demande des leçons, des chants, des récits, des livres en un mot, pour se délasser, s'affermir, se défendre : mais, par on ne sait quel malentendu bizarre et funeste, les lettrés aujourd'hui ne veulent pas écrire des livres pour lui. Plus ils ont ou se croient de talent, pour la plupart, plus ils affectent de ne le point connaître.

Sainte-Beuve n'avait point de ces déplorables dédains. Non pas qu'il fût jamais dupe ni qu'il s'abaissât à flatter la démocratie; il a pour cela bien trop d'esprit. « Soyons hommes avant toutes choses, disait-il à Béranger, et sachons ce que valent les hommes. Ne faisons pas d'une classe, si nombreuse qu'elle soit, l'origine et la souche de toutes les vertus[2]. » Seulement cette classe populaire, dont il n'ignorait pas les défauts ni la faiblesse, il n'a jamais cessé de souhaiter, de suivre son progrès. « Je désire tout simplement qu'on fasse désormais pour tout le monde ce

1. Ed. Schérer, *Études sur la littérature contemporaine*.
2. *Causeries du Lundi*, t. II, article sur Béranger.

que Bossuet, en son temps, faisait pour M. le Dauphin. M. le Dauphin, alors, était l'héritier présomptif de la monarchie. Aujourd'hui c'est tout le monde qui est M. le Dauphin et à qui appartient, bon gré mal gré, l'avenir; c'est donc tout le monde qu'il faut se hâter d'élever. » C'est en 1849 que Sainte-Beuve conseillait déjà de se hâter. Continuant sur ce thème, il montrait ces ouvriers qui s'en venaient au Conservatoire, leur journée finie, pour assister à huit heures du soir à une lecture littéraire. Il faut citer tout ce passage, car rien ne saurait mieux prouver combien on est entré dans les sentiments de Sainte-Beuve en mettant des extraits de ses œuvres entre les mains des enfants des écoles :

« Il y a là une disposition morale digne d'estime et presque de respect, et qu'on serait coupable de ne pas favoriser et servir, quand elle vient s'offrir d'elle-même.

» J'ai vu un temps où nous étions loin de songer à ces choses; c'était le beau temps des *Athénées*, des *Cénacles*, des réunions littéraires choisies, entre soi, à huis-clos. On lisait pour inscription sur la porte du sanctuaire : *Odi profanum vulgus! Loin d'ici les profanes!* Le règne de ces théories délicieuses, de ces jouissances raffinées de l'esprit et de l'amour-propre, est passé. Il faut aborder franchement l'œuvre nouvelle, pénible, compter dorénavant avec tous, tirer du bon sens de tous ce qu'il renferme de mieux, de plus applicable aux nobles sujets, vulgariser les belles choses, sembler même les rabaisser un peu, pour mieux élever jusqu'à elles le niveau commun. C'est à ce prix seulement qu'on se montrera tout à fait digne de les aimer en elles-mêmes et de les comprendre ; car c'est le seul moyen de les sauver désormais et d'en assurer à quelque degré la tradition, que d'y faire entrer plus ou moins chacun et de les placer sous la sauvegarde universelle [1]. »

Ces belles choses que Sainte-Beuve, désormais familier, il faut l'espérer, aux élèves de nos écoles, placera ainsi sous la sauvegarde universelle, ce ne sont pas seulement les œuvres des grands écrivains qu'il apprend à lire judicieusement, les anciennes mémoires qu'il renouvelle, les voix déjà lointaines

1. *Causeries du Lundi*, t. I, p. 239.

auxquelles il redonne de l'accent, ce sont encore ces qualités sans lesquelles l'esprit fraçnais tournerait à mal et se pervertirait, le naturel, la simplicité, la sincérité, la pureté du goût, la santé intellectuelle qui prépare et soutient la santé morale. Il préservera nos maîtres « de la vulgarité outrecuidante et du pédantisme formaliste[1] »; il les initiera par degrés, il leur apprendra comment on initie les autres aux plus délicates jouissances littéraires[2]; il les aidera à défendre leurs élèves contre ces fléaux envahissants qui finiraient par nous perdre si de la surface ils venaient à pénétrer dans les couches profondes : le scepticisme, l'ironie « qui de toutes les dispositions de l'esprit est la moins intelligente », la banalité des idées, la médiocrité des sentiments, et surtout « la grossièreté croissante, la grossièreté immense qui de loin ressemble à une mer qui monte[3] ».

« Savez-vous, disait Sainte-Beuve, ce qui de nos jours a manqué à nos poètes, si pleins à leur début de facultés naturelles, de promesses, et d'inspirations heureuses? Il leur a manqué un Boileau. » Quel progrès et quelle sécurité, si quelque jour les jeunes gens sortis de nos écoles, à la vue de tant de sottises imprimées qu'on leur prodigue à si bon compte, haussaient les épaules en disant: « Ah! si nous avions un Sainte-Beuve! »

Léon Robert.

---

1. « Deux vices ou, si l'on veut, deux travers qui, en dérobant aux yeux l'image d'une haute perfection, empêchent les nations comme les individus d'approcher de la véritable grandeur. » (Félix Pécaut, *Revue pédagogique*, sept. 1890, p. 194.)

2. « Combien se méprennent ceux qui, sur la foi des antiques compartiments, s'imaginent que la culture littéraire, la finesse du goût, les jouissances de l'esprit, l'art d'écrire, de lire et de penser, sont l'apanage exclusif de l'éducation bourgeoise et finissent au point précis où commence l'étiquette officielle : Enseignement primaire! » (F. Buisson, *Revue pédagogique*, nov. 1890, p. 406.)

3. Sainte-Beuve, *La question des théâtres*. Octobre 1849.

# A PROPOS DE L'INSTRUCTION DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE

[La lettre qu'on va lire a été adressée il y a environ un an par Mme C. Coignet, qui venait de visiter un certain nombre d'écoles en Algérie, à M. le directeur de l'enseignement primaire. Cette communication fut transmise aussitôt au Comité de la *Revue pédagogique*, qui crut devoir alors en ajourner l'insertion : il était nécessaire, en effet, avant de livrer cette lettre à la publicité, de connaître l'avis des autorités scolaires algériennes ; il convenait, en outre, d'attendre les résultats de l'enquête approfondie qui allait être faite sur les écoles de l'Algérie, en vertu d'une mission spéciale du ministère de l'instruction publique, par un des membres les plus autorisés de l'Université, M. Alfred Rambaud. Après la discussion qui a eu lieu tout récemment au Sénat, l'attention publique ayant été appelée sur l'Algérie d'une façon toute particulière, le Comité de la *Revue*, saisi de nouveau de la question dans sa dernière séance mensuelle (19 mars 1891), a été d'avis qu'il y avait lieu de publier la lettre de Mme C. Coignet, à titre de document pouvant contribuer à éclairer la situation qu'étudie en ce moment une commission sénatoriale. — *La Rédaction.*]

Tunis, lundi 17 mars 1890.

A M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

Monsieur le Directeur,

Selon votre demande, j'ai visité pendant mon séjour en Algérie, avec une sérieuse attention : les deux écoles indigènes d'Alger, celle de Milianah, les deux écoles mixtes et indigènes de Fort-National et du hameau qui y touche, l'école mixte et l'école de filles indigène à Bougie, l'école indigène de garçons à Toudja près Bougie, l'école mixte de Biskra, les écoles indigènes du Vieux-Biskra, d'El-Kantara et de Sidi-Okhba, les écoles israélites, indigènes et arabes de Constantine, filles et garçons. Je me suis entretenue avec les membres de l'enseignement qui s'y rattachent.

La plainte générale des instituteurs, c'est l'irrégularité des travaux scolaires, l'écart entre le nombre des présents et des inscrits. Aussi demandent-ils pour la plupart la pratique de l'obligation, n'y voyant aucun inconvénient sérieux du côté des indigènes. Les motifs de l'irrégularité et de l'abstention tiennent, à leurs yeux, à la mollesse et à l'insouciance de la nature arabe, et aussi à une vague défiance et à la crainte de l'opinion des leurs.

Devant un décret de l'autorité, toutefois, ils céderaient sans résistance, nombre même satisfaits de se voir imposer une mesure qu'ils n'auraient osé prendre d'eux-mêmes. « Nos enfants sont-ils forcés d'aller à l'école? disent-ils à l'instituteur. — Non, répondez-vous, alors ils n'iront pas. Oui, ils iront. »

Comme j'étais surprise à Toudja de voir l'école indigène presque au complet, quarante-cinq élèves, le moniteur, Braham-ben-Mohammed, me répondit : « Je n'ai eu longtemps que cinq ou six élèves. Mais l'administrateur a imposé l'obligation d'office; il a fait venir les parents, en a condamné quelques-uns à l'amende, et l'école s'est aussitôt remplie. »

La grande objection, c'est l'insuffisance des écoles, et l'énorme dépense où l'on serait conduit si on les voulait compléter. Rien n'empêche toutefois d'appliquer la loi dans la mesure où elle est applicable, de remplir les écoles qui existent, en attendant celles qu'on bâtira, soit en limitant l'obligation à la circonscription de l'école, soit en faisant un choix parmi les élèves. Cette mesure suffirait pour le moment.

L'énergie de l'instituteur joue aussi un rôle dans la question. A El-Kantara, où on a fait beaucoup de dépenses, j'ai vu cinq ou six enfants à peine dans une grande école, pendant que les rues étaient encombrées de véritables troupeaux poursuivant de leur mendicité les voyageurs. Au Vieux-Biskra au contraire et à Sidi-Okhba, tout aussi sauvage, les écoles étaient presque pleines. Celles-ci, il est vrai, conduites par des moniteurs indigènes, restent sous la surveillance de l'instituteur très actif et très capable de Biskra. Les adjoints indigènes sont utiles pour inspirer confiance à la population et stimuler le zèle des élèves qui aspirent à l'enseignement; mais ils ont besoin chez les nôtres d'un guide et d'un contrôle.

Les instituteurs s'accordent à trouver les enfants indigènes disciplinés, souples, pleins de bon vouloir. Aucune plainte non plus, aucune complication du côté des familles. Une grande distinction toutefois peut être établie entre le Kabyle et l'Arabe. Le Kabyle est sinon plus intelligent, au moins plus ardent, plus actif, plus apte aux idées générales, plus enclin à s'assimiler notre civilisation, nos méthodes et nos mœurs. L'école réussit et progresse partout en Kabylie.

L'enseignement des filles est une œuvre particulièrement délicate dans un pays où la femme est réduite à l'état d'esclave domestique.

Je n'ai pas visité l'orphelinat de jeunes filles près de Fort-National. Ne possédant point alors d'autorisation régulière, un excès de scrupule de la directrice m'en a refusé l'entrée. Toutefois j'en ai entendu faire des critiques nombreuses et en apparence motivées. Quel peut être en effet l'avenir de ces jeunes filles séparées des leurs dès l'enfance et élevées à la française? Quand elles sortent de l'orphelinat, leurs familles ne les connaissent plus. Elles-mêmes ne sauraient consentir à reprendre une existence asservie. C'est donc comme ouvrières ou domestiques qu'elles doivent être placées. Mais privées des guides de la religion, de la famille et de l'opinion, livrées à elles-mêmes sans contrôle, l'abandon et à l'inconscience native héritées de l'esclavage reprennent le dessus. Elles succombent rapidement d'ordinaire à la corruption environnante, et leur chute nous est rejetée.

Le grand point pour nous serait donc d'attirer la jeune fille à l'école, sans la séparer de la famille dont nous ne pouvons assumer la surveillance et prendre la responsabilité.

Trois écoles ont été fondées, dans ces conditions, à Djijelli, à Bougie et à Constantine. La première n'a pas réussi, paraît-il. J'en ignore les causes. Mais les deux autres prospèrent. A Bougie, où la race kabyle est très mélangée à la race arabe, les jeunes filles qui fréquentent l'école appartiennent, pour un grand nombre, à la petite bourgeoisie. On les voile de douze à quatorze ans, et alors elles rentrent chez elles. Jusqu'à cette époque, les familles n'ont aucune répugnance à nous les envoyer, sans régularité toutefois. Trente à trente-cinq présentes sur plus de soixante-cinq inscrites. La maîtresse demande instamment l'obligation.

A Constantine, de pure race arabe, ancienne ville sainte, le fanatisme reste plus vivant, et la maîtresse redouterait l'obligation. Elle n'en a pas besoin d'ailleurs. Soixante-quinze à quatre-vingts présentes sur cent cinq à cent dix inscrites, c'est tout ce que son local insuffisant arrive à contenir.

Dans ces deux écoles, tous les liens de famille sont maintenus. L'éducation demi-française, loin de nuire au mariage, le facilite au contraire. Les jeunes filles qui parlent un peu français — me

disait l'institutrice de Bougie — sont particulièrement recherchées, les maris en sont fiers.

J'ai été aussi avec cette directrice visiter plusieurs de ses anciennes élèves mariées et non mariées. Toutes nous montraient un empressement affectueux; les parents nous saluaient avec déférence. Partout l'école avait laissé d'heureuses impressions. Toutefois, je regrette d'avoir à dire qu'en cherchant autour de ces jeunes filles un souvenir vivant des études passées, un livre français seulement, je n'en ai jamais trouvé trace. Elles avaient surtout gardé, des contacts de l'école, une individualité plus marquée, — nous sommes en Kabylie, — le sentiment et le désir d'une existence plus variée et plus libre. Elles enviaient la femme française, aspiraient à suivre ses errements. Une d'elles nous raconta même s'en être expliquée la veille ouvertement avec son mari, lequel n'avait nullement paru goûter la chose.

Les écolières de Constantine appartiennent à une classe plus pauvre et quittent l'école plus tôt en vue des besoins de la famille. La directrice, Mme Saucerotte, depuis longtemps en contact avec les Arabes par des circonstances de famille, parlant d'ailleurs aisément leur langue, demande avec instance l'adjonction d'une école maternelle, qui deviendrait pour les deux sexes une pépinière d'élèves. Les parents envoient plus volontiers les tout petits enfants à l'école, et il est plus facile de les retenir quand ils en connaissent le chemin, que de le leur faire prendre.

J'ai visité aussi avec Mme Saucerotte de nombreuses familles d'élèves.

A Constantine, le quartier arabe a gardé son caractère primitif. Les familles pauvres s'entassent dans une même maison sans aucun mélange de Français.

On connaît la maison mauresque. Située dans une ruelle resserrée, dépouillée de tout ornement extérieur, percée d'ouvertures étroites et soigneusement grillées, c'est une façon de forteresse. Nous pénétrons par une porte basse et de sombres couloirs jusqu'à la cour intérieure ouverte et entourée à chaque étage de balcons. Sur ces balcons donnent les chambres des habitants. Une citerne et une ouverture d'égout transforment alternativement pour chacun la cour en buanderie.

Au bruit de nos pas dans ces lieux tranquilles, des têtes curieu-

ses s'avancent de toutes parts. Un homme, chacun fuirait. Mais les hommes ici ne se hasardent guère. Des femmes européennes, c'est un événement dans ces vies de prisonnières. On vient au-devant d'elles, on leur souhaite la bienvenue.

Nous montons des escaliers tortueux, de hauteur inégale, et nous pénétrons dans le logis. Une seule chambre, d'ordinaire, pour chaque famille, rarement deux. Au fond, on empile les matelas d'herbages et les couvertures qui composent le lit. A côté, un coffre pour les vêtements et le linge. Une natte à terre où l'on s'accroupit. Quelquefois un métier servant à la fabrication des burnous; un brasero pour le café et le couscous, placé sur le balcon au dehors. Une grande propreté et une certaine coquetterie règnent au milieu de ce dénûment. Les femmes, les jeunes filles, les enfants, pieds et jambes nues, portent des costumes voyants, de la soie souvent quand ils nous attendent. Les mains, la figure peinte et tatouée, de beaux cheveux, une physionomie avenante. La résignation et l'insouciance du fataliste leur font porter légèrement la misère, et la sobriété naturelle à la race en allège le poids. Les jeunes filles, qui ne déjeunent jamais à l'école que d'un morceau de pain desséché et de l'eau du puits, sont toujours souriantes. Mariées, il est vrai, elles s'affaissent vite, vieillissent avant l'âge.

On nous reçoit partout avec un extrême empressement et une hospitalité touchante, nous offrant des fruits, du café. Partout débordent l'affection et la reconnaissance pour l'institutrice.

Les Israélites et les Arabes forment, dans toute l'Algérie et principalement à Constantine, des groupes très séparés. Ils ont chacun leur quartier et chacun leurs écoles. Les Israélites, naturellement plus rapprochés de nous, s'assimilent plus aisément nos mœurs, nous envoient aussi plus volontiers leurs enfants. La monogamie, l'esprit de famille et de travail facilitent les contacts.

Les écoles israélites de filles et de garçons sont très nombreuses à Constantine; les enfants assidus et disciplinés. Leur grand défaut est la saleté, qui règne en maîtresse dans les petites classes. A force de zèle, les maîtres obtiennent pourtant quelque chose. Les classes avancées ont un bien meilleur aspect.

La régularité est partout plus grande dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles, les parents tenant davantage à

l'instruction pour leurs fils à cause du profit qu'ils en peuvent tirer.

A la suite de cet examen des écoles indigènes en Algérie, on se pose naturellement une question, celle du résultat.

Sans doute, l'école rapproche les Arabes de nous par les contacts du maître, des enfants, des familles. Mais ce rapprochement est momentané, fugitif, ne laisse guère de trace et semble peu en rapport avec les efforts qu'il coûte.

Notre perplexité augmente en envisageant l'avenir de l'enfant qui sort de nos mains.

L'écolier arabe vivant à la campagne, dans la tribu, milieu exclusivement indigène, y oublie rapidement le peu qu'il a appris avec nous, des mots en définitive.

L'écolier des villes s'en souvient plus longtemps; mais quel fruit en retire-t-il?

Le père arabe, en nous faisant cette concession d'envoyer ses enfants dans nos écoles, se croit déchargé de leur avenir, et ceux-ci entrent volontiers dans la même idée. Les pires des ignorants sont ceux qui croient savoir quelque chose. Gonflés de leur importance en nous quittant, nos élèves dédaignent le foyer paternel; tout leur rêve est de devenir fonctionnaires. Ils sollicitent, sollicitent encore en vue de cet objet; et, ne réussissant pas, se jettent sur l'étranger comme sur une proie afin de nourrir leur misère en lui servant d'interprète. Souvent ils tombent bien plus bas.

Ainsi, les rudiments de connaissances trouvés dans nos écoles, développant chez l'indigène la personnalité, la vanité, l'outrecuidance, sans développer l'énergie, l'esprit de conduite, le gouvernement de soi, produisent en définitive des déclassés. Si ces élèves perdent une partie des préjugés et du fanatisme de leur race, ils perdent en même temps leur seule règle : celle de la religion et de l'opinion; ils prennent nos vices, sans prendre ni nos vertus, ni nos facultés, ni nos ressources. Un changement dans la direction et le caractère de l'école indigène nous paraît donc s'imposer impérieusement.

Pour rapprocher l'Arabe de nous, l'amener à notre civilisation, il faut tout d'abord le sortir de l'oisiveté et de la misère. Indolent et contemplatif par nature, paresseux par impuissance, par le

sentiment d'une fatalité plus forte que lui, incapable d'initiative, fermé à nos théories, mais en même temps sensible à l'intérêt positif, avide du gain de chaque jour, souple et de bon vouloir, quand on lui présente le travail sous la forme d'une tâche toute tracée, il l'accepte avec empressement, s'y attache, s'efforce de le bien accomplir. Le métier d'ailleurs est chez lui honoré ; il possède, avec le goût, l'adresse naturelle de la main. Les ressources seules lui manquent : la connaissance et le maniement surtout de l'outil européen qui simplifie et facilite toutes les industries.

Ouvrons donc l'école aux métiers; transformons notre enseignement primaire en enseignement rudimentaire professionnel.

L'académie d'Alger a dressé pour l'enseignement indigène un programme fort sage, en le ramenant exclusivement à la langue française, aux éléments du calcul et de la géographie. Elle a fait plus. En assignant aux élèves trois demi-heures de travail manuel par semaine, elle ouvre la voie que nous proposons d'élargir. Au lieu de trois demi-heures par semaine, nous demandons de donner toutes les après-midi au travail professionnel en circonscrivant l'enseignement général, celui de la langue surtout, à la matinée. C'est le principe de nos écoles françaises, et elles s'en trouvent bien. Nous avons toujours remarqué que l'enfant, enclin aux travaux manuels, détendu par leur exercice, fait autant et souvent plus de progrès dans ces trois ou quatre heures d'étude du matin, que lorsqu'il passe la journée sur ses livres.

Qu'on ne s'effraie pas d'ailleurs des mots. Nous ne proposons point de prendre pour modèle, en Algérie, nos écoles professionnelles françaises, installées sur un large plan et nécessairement dispendieuses. Des rudiments de métiers suffiront ici, et on pourra se servir des ressources les plus prochaines comme professeurs, par exemple des ouvriers sur place.

L'instituteur, il est vrai, pour exercer son contrôle, devra être lui-même initié aux principes du métier. Mais à cela pas d'obstacles. Le directeur de l'école normale de Constantine, entrant chaleureusement dans l'idée, nous disait que l'installation des travaux professionnels existait déjà dans sa maison pour les élèves-maîtres indigènes, et qu'on la compléterait aisément.

Certains métiers correspondent à des besoins constants et ont

cours partout. Tels, par exemple, la *forge*, la *serrurerie*, la *menuiserie*, etc. Par qui sont-ils exercés en Algérie? Ni par les Français qui les dédaignent, ni par les Arabes qui les ignorent. Ils sont exercés par des étrangers, souvent maladroits, et toujours, en raison de la rareté, d'une exigence extrême. La main d'œuvre est hors de prix, et encore les bras manquent. Les choses périclitent pour n'être ni réparées, ni entretenues. Nous avons donc tout intérêt à donner le métier aux Arabes. Dans les villes, les besoins journaliers en détermineront la nature. Dans les campagnes, au sein du douar, on pourra le limiter aux nécessités de la tribu, en s'attachant de préférence à des éléments pratiques d'agriculture.

L'Algérie, par l'absence de charbon de terre, peut rester fermée à la grande industrie, tandis que son sol fertile et inculte encore en grande partie fait aux travailleurs toutes les promesses. L'Arabe d'ailleurs est essentiellement agriculteur, par ses traditions et ses habitudes. Seulement les procédés et les instruments lui manquent. La charrue primitive ne suffit plus aujourd'hui aux exigences de la production; il faut qu'il apprenne à se servir de la nôtre, et il ne l'apprendra que par l'usage. L'intérêt est un grand maître; il sera ici notre allié. La jeune génération nous est acquise.

Dans les écoles de filles, l'enseignement professionnel devra se limiter aux métiers qui laissent les femmes à la maison. Commençons simplement par ceux qu'elles y exercent déjà, en les améliorant et les développant : le blanchissage, le repassage, la couture à laquelle on joindrait la coupe et la confection ; les broderies du pays, soie, argent et or; le tissage de certaines étoffes, mais avec nos métiers bien supérieurs à ceux des indigènes.

L'abaissement de la femme arabe, tiré de la religion et de la loi musulmanes, est consacré dans les faits par son incapacité de trouver en elle-même les ressources de la vie. Privée de la protection précaire et chèrement achetée du père et du mari, elle n'a d'autre ressource que les derniers désordres et la dernière abjection. Son absolue dépendance la touche peut-être peu, mais elle redoute les misères qui en dérivent, et, pour s'en affranchir, ne recule nullement devant le travail. Le plus petit gain d'ailleurs

la contente : cinq ou six sous par jour peut-être. C'est le pain, les dattes et le café; il n'en faut pas davantage. Aussi, avec l'enseignement professionnel, nos classes se rempliraient-elles rapidement et nous garderions plus longtemps nos élèves.

La femme arabe arrivant à pouvoir se soutenir elle-même sans quitter la famille, par la force des choses sa situation s'y modifierait. Non seulement elle serait plus considérée, mais la nécessité d'écouler ses produits détendrait dans une certaine mesure ses liens de prisonnière. Avec l'effort du travail, d'ailleurs, un sentiment nouveau s'éveillerait dans sa conscience engourdie : le respect qu'elle se doit et qui lui est dû. Premier pas de relèvement, peut-être, dans la famille arabe.

Dans ces conditions modestes, la réforme serait peu coûteuse, surtout en la commençant sur un petit nombre de points à la fois, en la laissant se développer d'elle-même. Seulement, il faut faire l'expérience avec résolution et suite, sans se laisser ralentir par l'obstacle ni paralyser par l'hésitation, en tirant une leçon de tout, même de l'échec.

Une mesure excellente serait d'associer dès le début à la conception celui qui la mettra en pratique, l'instituteur.

Dans un pays où les ressources sont éparses et localisées, au lieu d'envoyer tout fait à l'instituteur le plan de la réalisation, demandons-le lui à lui-même, sauf modifications et contrôle. Ses propres objections, souvent fondées, car il connaît mieux que personne les ressources du milieu, se trouveront ainsi écartées d'avance. En outre, par cette mesure, nous excitons son zèle, nous engageons sa responsabilité, nous intéressons sa carrière même au succès. L'instituteur en définitive est notre cheville ouvrière. Nous ne réussirons que par son concours, non le concours forcé dû à la hiérarchie, mais celui de la conscience, de l'intelligence et du cœur. Il y a dans cette classe un véritable fonds d'honnêteté, de la culture morale, et de grandes ressources d'abnégation. Si le dévouement parfois s'y lasse, c'est que la mobilité des fonctions administratives crée forcément l'indifférence. Comment des chefs d'un jour pourraient-ils tout voir et tout apprécier? Ce sentiment attiédi, d'ailleurs, se réveille bien vite devant un noble appel, au contact d'une chaude sympathie. Il ne nous manquera pas.

L'administration pourrait, je crois, s'adresser immédiatement sans crainte à l'instituteur de l'école mixte de Biskra, à l'instituteur et à l'institutrice des écoles indigènes arabes de Constantine, qui ont confiance dans la réforme, la croient facile, peu coûteuse et se déclarent prêts à l'entreprendre.

Je terminerai ce rapide compte-rendu, monsieur le directeur, en remerciant les membres du corps enseignant, que vous avez bien voulu avertir de mon passage, de la manière dont ils ont facilité ma tâche. J'ai trouvé auprès d'eux empressement, ouverture, courtoisie, des égards de toutes sortes. Ma gratitude leur est acquise.

Un séjour plus long en Algérie m'aurait sans doute permis d'approfondir davantage l'étude que je mets sous vos yeux. Je la crois cependant bien fondée dans la nature des choses, appuyée de tous ceux qui voient de près, ont la main à l'œuvre.

Nous avons traité la question ensemble sous tous ses aspects, avec la plus grande liberté, marchant d'accord, sans aucune dissidence, comme en témoigne le procès-verbal de notre dernière séance tenue à Constantine chez M. l'inspecteur d'académie. Le seul enseignement fécond à donner aux Arabes est celui qui en fera nos associés dans l'action. Etablissons entre eux et nous la solidarité du travail, des intérêts, des responsabilités, pour arriver un jour — si possible — à la fusion des idées et des sentiments. Telle a été notre conclusion unanime.

Veuillez agréer, monsieur le directeur, l'expression de mes sentiments particulièrement distingués.

C. COIGNET.

---

# LES BIBLIOTHÈQUES PEDAGOGIQUES

(Extraits de nouvelles communications.)

---

Les bibliothèques pédagogiques sont appelées à rendre de grands services. On avait du moins fondé sur elles beaucoup d'espérances. On pensait que les instituteurs s'empresseraient d'en profiter pour se perfectionner dans les méthodes d'enseignement, pour étudier les divers systèmes pédagogiques, pour compléter leur éducation professionnelle. L'expérience a démontré qu'il en faut rabattre. Ces bibliothèques sont assez peu fréquentées, les livres se couvrent de poussière sur les rayons. Quelle est la cause du mal, quel en est le remède? Déjà nous avons reçu à ce sujet diverses communications. En voici quelques autres.

M. Lelièvre, instituteur à Saint-Quentin (Orne), nous écrit :

Les bibliothèques pédagogiques n'ont pas de lecteurs, car les maîtres de l'enseignement primaire sont gens pratiques qui ne se livrent volontiers qu'aux travaux qui leur procurent un avantage.

A l'école normale on ne peut guère prendre le goût de la pédagogie, on est trop jeune, et il faut en voir trop en trop peu de temps.

Pour conquérir le certificat d'aptitude pédagogique on s'est « bourré », on a étudié « un bon manuel », un *bréviaire,* qui vous devient d'autant plus antipathique que vous avez eu plus de peine à vous le loger dans la tête.

Ce « bréviaire », on le relègue dans quelque coin d'où on ne le sort qu'à regret pour les besoins de la conférence pédagogique.

Où est le remède à un si grand mal?

C'est tout simple : que l'administration tienne la main à ne donner de l'avancement qu'aux maîtres qui joindront des succès scolaires de bon aloi à une étude assidue de la pédagogie, cette science sans laquelle on est instituteur sans rien comprendre à son métier, sans s'expliquer pourquoi on procède de telle façon plutôt que de telle autre.

Alors non seulement les bibliothèques pédagogiques seraient fréquentées, mais il se formerait nombre de maîtres qui seraient tout à la fois d'excellents praticiens et des fonctionnaires causant et écrivant avec aisance sur leurs devoirs professionnels.

Cette élite qui aviverait sans cesse le feu sacré pédagogique avancerait d'un pas ferme dans la voie du progrès. Son exemple entraînerait les indifférents, et la honte prendrait ceux qui végètent faute d'aliments.

Mais vouloir imposer le fatigant labeur qui procure ces aliments à

un personnel qui s'en passe depuis des siècles et qui n'en voit guère le bénéfice, c'est un rêve des plus chimériques.

Pourquoi pas, chaque année, des prix et des médailles?

Excitons cette féconde émulation qui enfante si facilement le progrès; honorons, récompensons le mérite pédagogique, et nos maîtres primaires passeront leurs loisirs dans les bibliothèques pédagogiques.

Il est si aisé de réunir pendant les vacances, au chef-lieu de département, les maîtres qui désirent de l'avancement, et de les mettre à même de traiter un sujet pédagogique en quelques heures.

Ce serait un tournoi qui ferait battre plus d'un cœur et qui élèverait rapidement le niveau intellectuel des maîtres.

Voici les observations de M. Laugier, professeur à l'école normale d'Aix, sur les causes qui font déserter les bibliothèques :

Dire que les instituteurs n'aiment point du tout à lire, ce serait peut-être aller trop loin; mais affirmer qu'en général ils n'ont guère le goût des lectures pédagogiques, c'est, je crois, reconnaître un fait que les intéressés eux-mêmes ne songent pas à contester. Et il y a vraiment lieu de s'en étonner, tout comme on s'étonnerait qu'un officier n'eût pas le goût des lectures militaires, un avocat, des ouvrages de droit, et une couturière des journaux de mode. — Je veux bien admettre que nos instituteurs n'ont guère le temps de se livrer à la lecture : il y a peu de professions qui soient plus absorbantes que la leur...

D'ailleurs, pourquoi ne pas le dire? La pédagogie est peu en honneur dans le personnel enseignant: il est même de bon ton de la mésestimer; et si un instituteur, faisant exception à la règle, montre quelque goût pour cette science, les quolibets ne lui manquent pas.

Une deuxième cause, c'est que, en pédagogie, plus encore que dans toute autre science, il y a fort loin de la théorie à la pratique. Les instituteurs, même ceux qui sont dévoués à leur profession, éprouvent chaque jour avec regret, souvent avec tristesse, que tous les beaux préceptes contenus dans les livres de pédagogie ne sont pas toujours applicables à l'école, et qu'en tout cas ils ne donnent pas les résultats qui sont promis. Ils sont alors persuadés que la plupart des auteurs qui ont formulé de si séduisantes théories n'ont pas souvent mis la main à la pâte et que, s'ils essayaient, ils ne réussiraient guère plus qu'eux-mêmes à donner à leurs préceptes toute l'efficacité qu'ils ne cessent de leur attribuer. Pour cette raison, un ouvrage de pédagogie leur apparaît le plus souvent comme un ouvrage bien pensé et bien écrit, sans doute, mais sans utilité pratique, et ils s'en éloignent comme d'un livre inutile, plein d'utopies et de chimères que les difficultés de toutes sortes avec lesquelles ils sont journellement aux prises ne contribuent pas peu à leur faire dédaigner.

Telles sont, d'après M. Laugier, les causes du mal; parmi les mesures que l'on pourrait prendre pour y remédier, il recommande les trois suivantes qui lui paraissent les plus importantes :

1° L'institution d'un certificat d'aptitude pédagogique supérieur, donnant seul droit à la direction des grandes écoles et à la direction sans classe;

2° La lecture, l'analyse, la discussion des ouvrages pédagogiques dans les conférences cantonales;

3° La circulation gratuite des volumes.

Pour exciter chez les maîtres une émulation féconde et entretenir chez eux une constante activité d'esprit s'exerçant exclusivement sur les choses de leur profession, il serait bon de créer un certificat d'aptitude pédagogique supérieur, intermédiaire entre le certificat actuel et le diplôme d'inspecteur primaire. N'existe-t-il pas deux brevets et deux certificats d'études primaires? Ce nouveau titre donnerait seul droit à la direction des grandes écoles, laquelle exige, comme on sait, d'autres qualités que celles d'un simple instituteur. — Quoi, me dira-t-on, y songez-vous, de proposer la création d'un nouveau diplôme alors que la vie d'un universitaire se passe tout entière à préparer des examens? Je ne l'ignore pas, mais je sais aussi que le régime des concours est la plus belle arme contre le favoritisme, et que la création des divers certificats de l'enseignement primaire a puissamment contribué dans ces dernières années à élever le niveau des études en excitant dans tout le personnel une activité féconde et une salutaire émulation.

Je compte, en second lieu, sur le travail des conférences cantonales. Je voudrais qu'après avoir lu et commenté quelques-unes des plus belles pages de nos grands pédagogues, et montré tout le parti qu'on peut en tirer pour la pratique, l'inspecteur primaire désignât aux instituteurs quelques ouvrages dont ils auraient à rendre compte à la réunion suivante. Les analyses les mieux soignées et les mieux réussies seraient transmises à l'inspecteur d'académie, qui pourrait les publier au Bulletin départemental. D'autres fois, l'inspecteur primaire indiquerait aux maîtres des sujets à traiter dont la préparation exigerait l'étude d'ouvrages pédagogiques spéciaux. Dans les deux cas, la bibliothèque deviendrait l'auxiliaire obligée de la conférence. D'abord forcés de lire, les instituteurs finiraient par y prendre goût. On ne fait pas d'abord ce que l'on aime, mais on finit souvent par aimer ce que l'on fait.

Enfin, une dernière mesure qui rendrait les deux autres faciles à appliquer, c'est la décision qui rendrait gratuite la circulation des volumes. Je n'ai pas à insister sur ce point, car tout le monde s'y trouve d'accord.

M. André, professeur d'école normale, termine par les paroles suivantes la communication qu'il nous adresse et dont l'ensemble ne s'éloigne pas des idées qui viennent d'être exprimées :

Que la bibliothèque pédagogique reste donc une bibliothèque de pédagogie, de travail; qu'elle fournisse aux instituteurs tous les livres du métier, qu'ils ne trouvent pas ailleurs et qu'ils ne peuvent acheter, et son rôle sera déjà très grand, elle aura suffisamment à faire pour le remplir. Que par tous les moyens possibles on prouve aux instituteurs qu'ils ont sans cesse besoin de se perfectionner par

la lecture, qu'on les y amène au besoin malgré eux, et les bibliothèques pédagogiques seront fréquentées, même sans contenir des romans et peut-être un peu parce qu'elles n'en contiendront pas.

Un autre professeur d'école normale, M. Hauduroy, à Rennes, nous écrit :

La bibliothèque pédagogique doit renfermer une collection aussi complète que possible des ouvrages classiques édités pour les écoles primaires et les classes élémentaires des lycées : l'instituteur peut ainsi choisir avec connaissance les livres qui peuvent convenir à ses élèves. Il serait fort utile de joindre à cette section de la bibliothèque pédagogique une annexe renfermant toutes les parties du matériel scolaire qu'il serait possible de se procurer, des appareils divers pour l'enseignement scientifique, un musée scolaire pouvant servir de type pour les musées du canton, et beaucoup d'autres objets encore que les instituteurs, les nouveaux surtout, seraient heureux de connaître, pour se guider dans leurs achats ou se diriger dans leur enseignement. Ce serait un musée pédagogique en miniature, mais suffisant pour les besoins restreints en vue desquels il serait créé; les instituteurs pourraient d'ailleurs l'enrichir eux-mêmes : quel est celui qui n'a trouvé dans sa classe quelque procédé particulier, quelque dispositif ingénieux dont tous ses collègues peuvent faire leur profit? On peut croire que le jour de la conférence pédagogique cette partie de la bibliothèque ne serait pas la moins visitée.

Tous les livres et les objets dont je viens de parler se rapportent exclusivement à la profession de l'instituteur; ils doivent constituer la partie fondamentale de toute bibliothèque pédagogique. Doit-on leur adjoindre des livres d'études pour l'instituteur et des ouvrages récréatifs? La question est controversée. Il est certain que l'instituteur ne peut se contenter toute sa vie des études qu'il a faites pour préparer ses brevets; il doit constamment chercher à compléter et à perfectionner ses études sous peine d'oublier la meilleure partie de ce qu'il a appris; il doit encore s'ouvrir de nouveaux horizons en littérature et en art, s'élever par le commerce des historiens, des moralistes et des poètes; mais est-ce bien la bibliothèque pédagogique qui doit fournir à l'instituteur le moyen de cultiver ainsi son esprit? Je crois qu'il y a une distinction à faire à ce sujet entre la bibliothèque des villes et celles des chefs-lieux de canton peu importants. La plupart des villes possèdent une bibliothèque publique, donnant à chacun les moyens de s'instruire bien mieux que jamais une bibliothèque pédagogique ne pourra le faire avec ses ressources restreintes. Il n'y a dans ce cas aucune raison sérieuse de faire dévier la bibliothèque pédagogique de son but spécial.

Il n'en est pas de même à la campagne, où les bibliothèques publiques, quand elles existent, sont pauvres ou ne contiennent que des livres démodés. La bibliothèque pédagogique est alors la seule bibliothèque sérieuse qui soit à la portée de l'instituteur. Il lui faudra donc y trouver tous les ouvrages nécessaires au perfectionnement ou simplement à l'entretien de son instruction. Il serait même désirable alors que chaque bibliothèque pédagogique reçût quelques revues périodiques telles que la *Revue politique et littéraire*, la *Revue scienti-*

*fique*, la *Nature*, etc.; les instituteurs se transmettaient assez rapidement ces publications et seraient ainsi tenus au courant de ce qui se fait et se dit d'intéressant dans notre pays. Peut-être aussi l'intérêt qu'ils ne manqueraient pas de prendre à la lecture de ces revues les familiarisait-il avec la bibliothèque pédagogique et les disposerait-il à utiliser les autres ressources qu'elle renferme.

Amener l'instituteur à se servir de la bibliothèque pédagogique est en effet l'essentiel, on n'aura rien fait tant qu'on n'aura pas obtenu ce résultat. Le motif le plus souvent invoqué par les instituteurs pour justifier leur abstention à l'égard de la bibliothèque pédagogique est la difficulté des communications. Il faut reconnaître en effet que les frais de transport par la poste sont élevés; il serait à désirer que les instituteurs jouissent de la franchise postale pour correspondre avec la bibliothèque pédagogique de leur canton. Mais cette difficulté ne se présente qu'à la campagne, et elle n'arrêtera jamais un instituteur désireux de s'instruire. La véritable raison qui empêche la plupart des instituteurs d'utiliser la bibliothèque pédagogique est leur peu de goût pour la lecture. C'est cette indifférence que l'inspecteur primaire doit combattre. Un peu d'activité, de l'énergie et quelques procédés ingénieux y suffiront souvent. Les conférences pédagogiques l'aideront puissamment dans cette partie de sa tâche.

C'est déjà un grand point d'obtenu que cette plainte si générale de l'abandon où sont laissées les bibliothèques pédagogiques. Du moment qu'on s'en aperçoit, qu'on le déplore, qu'on cherche les moyens d'y remédier, on est près de la guérison. La vigilance des inspecteurs primaires, les conférences pédagogiques, une généreuse émulation entre les maîtres, voilà des instruments excellents pour rendre la vie aux bibliothèques pédagogiques. Il y a lieu d'espérer aussi que les nouvelles générations d'instituteurs et d'institutrices auront pris dans nos écoles normales le goût et l'habitude des bonnes lectures, l'ambition du progrès, l'amour de leur belle tâche et le désir de se rendre de plus en plus capables de la bien remplir. Quand on comprendra bien que les bibliothèques pédagogiques peuvent contribuer pour une très grande part à améliorer la pratique même de l'enseignement, leur cause sera définitivement gagnée auprès de tous les maîtres.

J. S.

---

# CAUSERIE SCIENTIFIQUE

En présence du nombre et de l'importance des publications dont la géologie s'est enrichie dans ces dernières années, on ne peut méconnaître qu'une activité féconde anime les géologues de tous pays. Dans le domaine des faits surtout le progrès accompli est immense; partout l'œuvre des cartes géologiques est entreprise sur une vaste échelle; les descriptions régionales, si profitables, se multiplient, et jusque dans les contrées du globe les plus reculées s'étendent des explorations suivies. Aussi les innombrables richesses paléontologiques que de telles recherches ont mises à jour sont venues apporter, sur le développement de la vie organique aux diverses époques de l'histoire terrestre, des documents d'une importance sans égale et dont la précision va, chaque jour, en s'accroissant. En même temps les roches les plus compactes, d'apparence amorphe comme les basaltes ou les porphyres, soumises à l'analyse microscopique, ont livré, avec le secret de leur composition, tous les détails de leur structure la plus intime. Cette application récente du microscope polarisant à l'étude des roches, a été en effet le point de départ de brillantes découvertes; jamais clarté subite n'a illuminé avec autant d'éclat d'aussi profondes ténèbres. Quiconque examine pour la première fois, à l'aide de cet instrument, une lamelle mince transparente, taillée dans une roche d'apparence homogène, demeure émerveillé devant la multitude et la variété des éléments cristallisés qui frappent son regard. La pâte des porphyres, par exemple, jadis considérée comme une substance amorphe, apparaît le plus souvent comme une mosaïque brillamment colorée. La matière noire qui forme le fond des roches volcaniques devient, à son tour, un riche tissu de minéraux variés, bien spécifiés, désignés maintenant sous le nom de *microlithes*, en raison de leurs formes réduites.

De plus, dans les roches vitreuses, l'emploi des forts grossissements a révélé la présence d'une catégorie bien spéciale de for-

mes élémentaires, très intéressantes, qui établissent une sorte de transition entre l'état amorphe et l'état cristallin. Ici, au sein d'un verre noir fondu, se sont d'abord séparés des globules d'une petitesse extrême *(globulites)*; là ce sont des corpuscules cylindriques *(longulites)* qui ont pris naissance; ailleurs d'autres, avec une apparence filiforme, s'entremêlent comme un paquet de cheveux *(trichites)*, tandis que des figures plus compliquées, en se ramifiant, prennent des formes *dendritiques* simulant des feuilles finement découpées. Tous ces essais de cristaux, réunis maintenant sous le nom de *cristallites*, apparaissent pressés les uns contre les autres, ou le plus souvent disposés en longues traînées fluidales dans la masse vitreuse où leur présence, avant l'intervention du microscope, était complètement inconnue. Or leur découverte peut être considérée comme une des conquêtes les plus précieuses de la pétrographie moderne, le développement de la cristallinité au sein d'une masse amorphe étant un des problèmes qui depuis longtemps préoccupait le plus les minéralogistes. Dans les roches franchement cristallines, telles que le granite, l'emploi de ce même instrument révèle toujours la fréquence, on peut même dire la diffusion, au sein des minéraux largement cristallisés, d'éléments très petits, demeurés jusqu'alors inaperçus et dont la détermination devient très importante. Ces minéraux d'ordre microscopique, qui rachètent par le nombre leur petite taille et se font tous remarquer par la proportion de substances chimiquement actives qu'ils contiennent, viennent, en effet, nous fournir des données précieuses sur la nature des dissolvants qui sont entrés en jeu pour provoquer la cristallisation d'éléments aussi réfractaires que le quartz, le feldspath et le mica des granites. Depuis longtemps la chimie nous a appris à connaître l'énergie développée dans les réactions, et le rôle pris, comme principes minéralisateurs, par les acides titanique, phosphorique, borique, le chlore et le fluor. Or la preuve que ces dissolvants ont joué un grand rôle dans la cristallisation des granites est fournie par ce fait qu'on y rencontre toutes ces substances fixées dans ces minéraux accessoires : de ce nombre sont des *micas fluorés* (lépidolithe), la *tourmaline*, silicate d'alumine avec fluor et acide borique, la *topaze*, silicate d'alumine avec fluorure de silicium, le *rutile*, qui représente la forme cristalline de l'acide tita-

nique, l'*apatite*, où l'acide phosphorique, avec le fluor et le chlore, vient s'associer à la chaux.

De plus un examen attentif a permis de reconnaître que les minéraux bien définis, loin d'être un milieu homogène, contenaient dans leur intérieur des espaces remplis de parcelles de matières étrangères. Or ces *inclusions*, qui peuvent être *cristallines*, *vitreuses*, *liquides* ou *gazeuses*, viennent, à leur tour, nous apporter des notions précises, fort intéressantes, sur la nature des milieux où la cristallisation s'est opérée. Quand un minéral renferme, par exemple, des inclusions vitreuses, on peut être assuré qu'il a cristallisé dans un magma fondu. Des conclusions encore plus remarquables peuvent ensuite se déduire d'observations faites sur les inclusions liquides, dont le plein développement se fait, cette fois, dans le quartz des granites, où elles apparaissent nombreuses, disposées par files rectilignes entrecroisées. On en compte parfois plus de cent vingt par centième de millimètre carré; Sorby, qui le premier a mis ce fait en évidence, a calculé qu'un centimètre cube de quartz pouvait en contenir plus de 60 millions; dans ces conditions le cristal troublé prend une apparence laiteuse. Les plus grandes peuvent atteindre $0^{mm},06$; toutes, avec des formes irrégulières ou polyédriques *(cristal négatif)*, sont caractérisées par la présence d'une petite bulle de gaz mobile *(libelle)*, à bords fortement ombrés. Tantôt le mouvement de cette bulle est spontané : l'agitation est alors très rapide et tout à fait semblable à ces mouvements de trépidation dits *browniens ;* tantôt le déplacement ne se fait que sous l'influence d'une élévation de température. Assurément ces observations sont toujours très délicates, elles exigent un grossissement de 1500 à 1800 diamètres, mais leur importance est bien grande, car elles peuvent conduire à déterminer la nature du liquide contenu dans ces inclusions. A l'aide d'ingénieux appareils imaginés par Vogelsand, pour étudier l'action de la chaleur sur ces liquides, on a pu constater que les uns possédaient la transparence et la dilatibilité de l'eau. D'autres sont des dissolutions salines aqueuses qui, parfois, trahissent leur nature, quand elles sont sursaturées, par la présence d'un ou de plusieurs petits cubes de chlorure de sodium; enfin il en est où le liquide disparaît complètement à une température de 31°. Or on sait que l'acide carbonique liquéfié est le seul qui puisse

redevenir gazeux à une température aussi basse. Une analyse spectrale permet du reste de vérifier cette détermination, et désormais on peut considérer la présence de l'acide carbonique condensé, dans le quartz des granites, comme un fait acquis. Cette découverte a clos immédiatement les discussions qui, depuis si longtemps, divisaient les géologues sur le mode de formation des roches granitiques. A l'hypothèse d'une origine ignée il faut substituer une cristallisation lente, opérée en profondeur, dans un milieu oxydant, sous des influences purement hydrothermales, et sous une pression qui, admettant l'acide carbonique condensé, ne pouvait être moindre de 280 atmosphères. Si maintenant j'ajoute qu'on doit, à cette nouvelle méthode d'examen, d'avoir fourni des notions très exactes sur le mode d'agencement des minéraux dans les roches, puis montré que leurs associations, loin d'être arbitraires, donnent naissance à des types particuliers et constants de texture qui permettent d'établir désormais la classification des roches sur une base précise, on verra que les services rendus justifient amplement l'importance qu'on attribue aujourd'hui à ce genre de recherches. Pour répondre aux besoins qu'elle a créés, les savants et les constructeurs se sont mis à l'œuvre et l'un des instruments les plus utiles et les plus ingénieux de la physique, le microscope, a été transformé. Celui qui sort actuellement des ateliers de M. Nachet, grâce aux perfectionnements apportés par M. Michel Lévy, peut être considéré comme un chef-d'œuvre. Nulle science n'est maintenant plus florissante; étant donné ses moyens d'action si perfectionnés, le nombre et la valeur de ses adeptes, groupés, en France, autour de M. Fouqué, devenu le chef incontesté de la pétrographie française, il est impossible de prévoir l'étendue de ses conquêtes prochaines, tant est vaste le champ d'exploration qui s'ouvre devant elle.

Les résultats généraux de ces données nouvelles qui sont venues jeter un si grand jour sur l'histoire complexe des formations éruptives, alors que les études de géologie stratigraphique s'étendaient au monde entier, peuvent être résumés d'un trait en déclarant que désormais notre globe peut être considéré comme presque tout entier connu dans ses traits principaux. Aussi le moment était venu pour que les théories géogéniques, jusque-là basées sur des hypothèses, pussent s'appuyer sur un ensemble, bien solide,

de faits précis. L'explication rationnelle des faits observés devient, en effet, le but final vers lequel doivent tendre tous les efforts des géologues, leurs patientes observations n'ayant de raison d'être que si elles doivent conduire à la recherche des causes qui ont présidé aux transformations successives du relief terrestre.

Dans ce sens une place d'honneur doit être attribuée à l'*Antlitz der Erde (La face de la terre)* de M. Ed. Suess. Cet ouvrage récent, dans lequel l'éminent professeur de l'Université de Vienne s'est appliqué à dépeindre les grands traits de la surface terrestre et à en retracer l'évolution, est de ceux qui marquent une date dans l'histoire d'une science. Assurément il serait téméraire d'essayer de donner, en quelques lignes, une idée de la hauteur et de l'étendue des aperçus nouveaux développés dans ce remarquable essai de synthèse, où M. Suess, fort de l'érudition que lui prêtait un demi-siècle de travaux poursuivis sans relâche par une légion d'observateurs, dans les deux hémisphères, a mis en œuvre une masse énorme de matériaux empruntés à toutes les parties du monde ; je me bornerai à signaler, parmi les plus importantes de ces conceptions nouvelles, celles qui ont trait aux phénomènes orogéniques. Déjà dès 1875, dans un ouvrage très remarqué sur la *formation des Alpes*, M. Suess, réunissant une foule d'observations faites par ses devanciers dans les autres districts montagneux, avait mis en pleine évidence ce fait que, dans les pays de montagnes, les roches éruptives, localisées dans les massifs centraux, n'ont joué qu'un rôle passif, et qu'en aucun cas on ne peut associer leur sortie avec l'idée d'une poussée souterraine provoquant le soulèvement de la montagne. Ce ne sont certes pas là des vérités nouvelles : depuis longtemps des géologues éminents, tels que MM. Lory, de Lapparent, et beaucoup d'autres, s'étaient appliqués à les faire connaître, en montrant que les granites et les porphyres dans nos grandes chaînes de montagnes, loin d'être la cause du plissement des roches sédimentaires encaissantes, ont subi des déformations mécaniques semblables qui devaient être attribuées à une même cause plus générale, mais sans pouvoir faire admettre ces vérités par tous sans réserves. On sait ensuite que c'est à Elie de Beaumont qu'on doit d'avoir établi, avec une grande netteté, la vraie nature de cette cause profonde qui préside à la formation des inégalités de la surface terrestre, en montrant qu'elles doivent

toutes être rapportés à des efforts latéraux de compression dus à la contraction progressive des parties centrales du globe. Etant donné ce fait aujourd'hui démontré, que ce noyau interne, reste de l'état primitif de fluidité ignée de notre planète, n'est autre qu'une masse métallique ellipsoïdale liquide, vraisemblablement constituée à l'état de fer fondu et soumise à un lent refroidissement, par suite à une contraction, l'écorce terrestre, comme une étoffe mal soutenue sur un support qui diminue de volume, est obligée de racheter, par un ou plusieurs plis, son excès momentané d'ampleur; plis qui dans leur forme la plus simple sont constitués par la juxtaposition de deux rides : l'une *rentrante*, déterminant une dépression où viennent se condenser les eaux marines, l'autre *saillante* dont la crête, en dépassant sensiblement le niveau primitif qu'avait l'écorce avant de céder, donne naissance à une chaîne montagneuse. Telle est dans toute sa simplicité la formule du phénomène orogénique si bien défini par Élie de Beaumont.

L'idée première de *soulèvement en masse*, c'est-à-dire d'une impulsion directe de bas en haut, ne subsistait qu'en apparence, simplement à titre de *composante verticale* d'un système de mouvements, dont la cause doit être cherchée dans l'état de compression latérale d'une écorce trop large pour le volume qu'elle doit continuer à embrasser. Mais, emporté loin du domaine des faits par des conceptions théoriques purement géométriques, Élie de Beaumont a cru voir, dans l'orientation des grandes chaînes de plissements terrestres dont il venait de définir si clairement le mode de formation, des alignements rectilignes réglés par des lois fixes de symétrie. Or on sait qu'il n'en est rien, et des *quatre-vingt-quinze systèmes* que ce savant géologue, dans sa Notice célèbre sur les systèmes de montagnes, avait cru pouvoir distinguer sur la surface du globe, il ne reste plus trace. C'est, au milieu de beaucoup d'autres, un des grands mérites de M. Suess d'avoir montré, jusqu'à l'évidence, que les grandes chaînes montagneuses, loin d'obéir à des lois simples de symétrie et de direction rectiligne, affectaient, dans leur orientation, un tracé des plus sinueux; tracé qui même semble très capricieux quand on range, comme il convient, sous ce nom de chaîne de montagne, une zone de plissement d'âge déterminé. On lui doit, par exemple,

d'avoir établi que, dans l'Europe méridionale, les Alpes, le Jura et les Carpathes appartiennent à une même zone de plissements d'âge tertiaire embrassant toutes les grandes chaînes méditerranéennes, les Apennins, les montagnes de la Sicile, l'Atlas algérien et la Cordillière bétique dans le sud de l'Espagne. Toutes ces chaînes entourent complètement le bassin occidental de la Méditerranée, en dessinant une courbe extrêmement sinueuse, presque entièrement fermée au nord, si on ajoute à cette grande zone plissée, conformément aux récentes observations de M. Marcel Bertrand, les Pyrénées et la Provence.

Toutes ces chaînes sont caractérisées par une structure analogue, roches éruptives localisées dans les massifs centraux, couches sédimentaires, subissant dans ces parties centrales d'extraordinaires phénomènes de compression, amenant leur étirement, et leur disposition fréquente en *plis couchés*, plissements de plus en plus atténués vers l'extérieur où ils viennent buter contre des massifs d'ancienne consolidation faisant office de piliers stables *(horst)*. De plus, au delà des Carpathes, après la percée inférieure du Danube, où la chaîne subit une déviation des plus marquées, symétrique du tournant de l'Atlas algérien et de la Cordillère bétique, lui-même interrompu par le détroit de Gibraltar, la zone de plissement reparaît dans les Balkans, puis, après s'être prolongée dans la grande arête montagneuse de la Crimée, dans le Caucase, elle comprend les reliefs les plus importants de l'Asie en fournissant le gigantesque arc montagneux de l'Himalaya. En ce point les analogies de cette grande chaîne avec celle des Alpes deviennent complètes. C'est ainsi que, des rives de l'Atlantique jusqu'à l'Océan Pacifique, on voit s'étendre, dans le sud, une grande zone de plissements tertiaires qui domine l'orographie actuelle de l'ancien continent *(Eurasie)*. Un fait digne de remarque, c'est que cette continuité, si nettement établie au point de vue géologique par M. Suess, entre les diverses chaînes montagneuses, n'est pas moins évidente quand on examine avec soin leur allure sur des cartes géographiques bien faites comme celles de l'atlas de Stieler ou de ceux récemment publiés par les librairies Hachette et Delagrave.

En examinant ensuite la structure des massifs anciens qui, dans le nord de cette zone de plissements alpins, subdivisent le sol

de l'Europe en régions naturelles distinctes, on peut suivre la trace de chaînes anciennes aujourd'hui disparues, rasées par des érosions postérieures, mais dont l'emplacement et la continuité restent encore bien marquées par des couches plissées en profondour. Une *vieille Europe*, l'Europe de la fin des temps primaires, apparaît de la sorte à demi masquée par des sédiments plus modernes, et dans ses débris morcelés, faillés, aujourd'hui représentés par les monts Scandinaves, les Highlands d'Écosse, le pays de Galles, la Bretagne, la Galice, le Plateau central, les Ardennes et la Bohême, on peut aisément reconnaître que les plissements s'y répartissent suivant deux zones distinctes par leur âge et leur position ; zones qui ont dû jouer successivement, aux époques anciennes, un rôle comparable à celui qui revient aux Alpes dans l'économie actuelle de l'Europe. C'est d'abord, dans le nord, la *chaîne calédonienne*, d'âge silurien, qui, s'étend du nord de l'Irlande à la Finlande en passant par l'Ecosse, et dont la bordure est jalonnée par les dépôts côtiers du *vieux grès rouge dévonien* ; puis la *chaîne hercynienne* qui, s'étendant cette fois du sud-ouest de l'Irlande jusqu'en Silésie, se présente bordée au nord par la grande ligne des bassins houillers productifs de l'Europe et devient le résultat d'efforts de dislocation plusieurs fois renouvelés pendant le dépôt des couches carbonifères, jusqu'à la fin des temps primaires. Dès lors le développement progressif de l'Europe apparaît avec une grande clarté. La formation de notre continent résulte d'une série de mouvements remarquablement réguliers et relativement très simples, qui ont fait naître en avant du continent établi, dans les contrées arctiques, après la consolidation des gneiss de la primitive écorce, trois zones de plissement, disposées chacune en retrait de la précédente, et dressées successivement du nord vers le sud, la première à l'époque silurienne, la seconde à la fin de l'ère primaire, la dernière pendant les temps de l'ère tertiaire où elle devient, à son tour, une œuvre de longue haleine dont le début à la fin de l'éocène est marqué par l'apparition des Pyrénées et des Apennins, et qui se résout, au début du pliocène, par le soulèvement des Alpes, du Jura et des Carpathes. Parmi ces grandes lignes de relief, qui, dressées chacune successivement sur le bord de l'océan, ont contribué à l'accroissement du continent, seules subsistent les chaînes tertiaires, qui jouent

dans l'économie de l'Europe le rôle que l'on connaît; les érosions postérieures n'ayant rien laissé subsister de celles dues aux mouvements primaires.

Un examen attentif des relations qui existent entre les contours des océans et de la disposition des chaînes de montagnes a permis également au savant géologue viennois de montrer que les rivages des océans actuels se rapportaient à deux types de structure bien différents : dans l'Atlantique et l'Océan Indien, dont la portion la plus étendue de nos continents est aujourd'hui tributaire, le littoral est complètement indépendant de l'allure des couches et des plissements qu'elles ont eu à subir à une époque très reculée, tandis que dans le Pacifique une disposition inverse se produit, ce grand océan étant limité, de tous côtés, par des chaînes insulaires ou côtières, toutes parallèles aux rivages. Or ces différences sont intimement liées à une histoire géologique distincte pour chacune de ces grandes dépressions océaniques. Il suffit, pour s'en rendre compte, d'examiner la distribution des terrains secondaires sur leur bordure. Dans le Pacifique, ce sont les couches les plus anciennes de cette série, des schistes à fossiles marins triasiques, qui apparaissent au voisinage de la mer, aussi bien sur la côte occidentale que sur le versant américain opposé; dans l'Océan Indien, des calcaires du jurassique moyen remplissent le même rôle sur la côte; enfin, sur les bords septentrionaux de l'Atlantique, on remarque une lisière à peu près continue de dépôts appartenant au crétacé supérieur. Dans ces conditions on doit admettre, avec M. Suess, que le Pacifique représente le plus ancien des bassins maritimes actuels, tandis que l'Océan Indien et l'Atlantique boréal ne se sont formés que plus tard, par voie d'affaissement, aux dépens de masses continentales parmi lesquelles vient naturellement se placer l'*Atlantide* de Platon. De tous ces faits, fort intéressants, il résulte qu'une grande partie de nos bassins maritimes actuels proviennent de l'affaissement de terres émergées occupant, à l'origine, l'espace correspondant, tandis que dans l'intérieur des continents des surfaces considérables, après avoir servi de lits aux mers secondaires et même tertiaires, sont devenues le théâtre de plissements énergiques qui, portant à une grande hauteur les sédiments déposés, ont donné naissance à de grandes zones montagneuses.

Indépendamment de ces résultats généraux d'une haute portée, déduits d'une étude attentive des *dislocations* de l'écorce terrestre, on doit encore à M. Suess des conclusions très importantes tirées, cette fois, de l'examen d'une autre catégorie de phénomènes, dont l'intérêt était à peine pressenti il y a dix ans: les *transgressions*, c'est-à-dire les mouvements généraux de la mer en rapport avec le déplacement des rivages.

L'instabilité des continents qui tantôt s'élèvent, tantôt s'abaissent lentement sous nos yeux suivant les points du rivage considérés, était, depuis les travaux de Lyell, considérée comme un fait acquis; mais des causes multiples, toutes superficielles, peuvent intervenir pour déterminer le recul ou l'avancement des rivages, sans qu'aucun mouvement du sol intervienne pour le provoquer. On sait par exemple que le niveau de la mer, loin d'être ce point de repère fixe auquel on peut rapporter tous les nivellements, est soumis à des dénivellations considérables introduites, soit par des modifications dans le degré de salure qui introduisent des variations sensibles dans la densité de la masse océanique, soit et surtout par l'attraction locale des masses continentales[1]. Ce serait en particulier à des phénomènes de ce genre que l'on devrait le recul bien connu des eaux de la Baltique sur la côte suédoise, exemple célèbre cité par tous les ouvrages classiques comme fournissant la preuve la plus évidente de la mobilité du sol. L'émersion de la Suède septentrionale marchant de pair avec la submersion de la Scanie, on admettait que la péninsule Scandinave subissait une sorte de mouvement

---

1. L'observation montre, par exemple, que le poids d'un litre d'eau de mer, suivant la quantité de sels dissous, peut varier depuis un minimum de 1014 grammes (mer Noire) jusqu'à un maximum de 1029 grammes (Méditerranée). Entre cette dernière mer et l'Atlantique la moyenne de différence de poids, quoique moins forte, est encore suffisante pour amener la mer à un mètre plus haut à Brest qu'à Marseille. M. Bouquet de la Grye a montré qu'on pouvait, par cette seule démonstration de la salure des mers, tracer sur une carte marine des courbes d'égale densité, bien propres à mettre en lumière les dénivellations subies de la sorte par la surface des mers, dénivellations qui peuvent se chiffrer par plusieurs mètres, ce qui est toujours supérieur aux erreurs d'observation admissibles. D'autre part, c'est à l'attraction des continents, qui a pour effet de relever la mer sur les côtes d'un *millier de mètres* en moyenne, qu'on doit ce fait, maintenant établi sur des observations précises, que la surface marine se montre nettement déprimée dans le centre des océans.

de bascule, autour d'un axe passant à peu près par Kalmar: le sol se relevant au nord de cette ligne, tandis qu'il fléchissait au sud. Cette explication, une fois acceptée pour ainsi dire sans réserve, a été complaisamment étendue à tous les faits connus de déplacements de rivage. Or, en examinant simplement tous les phénomènes de cet ordre qui se passent sous nos yeux, M. Suess arrive à formuler cette conclusion assurément inattendue, *qu'on ne possède aucune preuve réelle de déplacements relatifs de l'écorce terrestre pendant toute la durée des temps historiques*. Seuls quelques points isolés, tels que le célèbre temple de Pouzzoles où le phénomène, très localisé, se montre en relation étroite avec un foyer volcanique situé dans le voisinage, et n'a rien de commun avec un mouvement d'ensemble de l'écorce, échapperaient à cette règle. Passant ensuite à l'examen des mouvements généraux de la surface de la mer dans le passé, mouvements qu'il désigne sous le nom d'*eustatiques*, il met en pleine lumière les faits nombreux qui témoignent de déplacements d'ensemble des eaux marines, se traduisant soit par de vastes extensions de dépôts marins sur des espaces émergés, soit par des *lacunes* synchroniques. Lumineuses sont alors les considérations qui l'amènent à conclure que, dans beaucoup de cas, la répartition très inégale des terrains sédimentaires, dans le temps et dans l'espace, provient non pas d'oscillations du sol, mais de l'abaissement ou du relèvement purement passif du niveau des mers provoqués soit par le brusque effondrement d'une partie limitée de leur lit, soit par le comblement des dépressions océaniques par des dépôts successifs.

Il est évident, par exemple, que l'affaissement brusque de l'Océan Indien vers le milieu des temps jurassiques, n'a pu manquer d'abaisser le niveau marin d'une façon notable sur toute la surface du globe; et qu'inversement l'entassement des dépouilles arrachées aux continents par les vagues et les eaux courantes, entassement dont l'épaisseur peut se chiffrer par des milliers de mètres, a dû provoquer un envahissement lent et progressif des eaux marines sur les parties basses des terres émergées.

Telles sont, pour n'en citer que les principales, les généralisations hardies qu'on peut rencontrer dans un ouvrage qui a fait dans le monde des géologues une sensation bien motivée

par la profondeur et l'originalité des aperçus. M. Suess a d'ailleurs rencontré dans son gendre et collègue M. Neumayr un vulgarisateur aussi précieux qu'autorisé. Pour exposer clairement les idées nouvelles qui se pressent dans l'*Antlitz*, il fallait un géologue consommé doublé d'un érudit; nul ne pouvait mieux remplir cette tâche que l'habile paléontologiste viennois; aussi on les trouvera résumées avec une clarté exceptionnelle dans un livre qui, sous le titre de *Erdgeschichte*, devient un ouvrage de vulgarisation par excellence. Cette histoire, très instructive, de la terre, dont l'attrait est encore singulièrement accru par une illustration des plus soignées, n'est pas seulement destinée au public lettré des pays de langue allemande; on ne saurait trop en recommander la lecture aux esprits cultivés de tous pays. En France, M. Marcel Bertrand est de beaucoup celui qui le mieux a su interpréter les nouvelles méthodes d'observation introduites dans la science par M. Suess. En les appliquant à la Provence, on lui doit notamment, dans le remarquable travail auquel nous faisions allusion plus haut, d'avoir montré que cette région, en apparence tranquille et considérée jusqu'alors comme très simple dans sa structure, était *plissée*, et cela en suivant pas à pas la trace de plis couchés horizontalement, semblables à ceux des Alpes suisses, depuis le Jura jusque dans les environs immédiats de Toulon; tels sont en particulier ceux si remarquables de la Sainte-Baume et du Beausset, dont il a le premier défini l'allure et le caractère. Dans de pareilles conditions il a pu reconnaître, dans le massif cristallin des Maures, le prolongement des Pyrénées, et par suite un trait d'union entre cette grande chaîne et celle des Alpes. Ainsi s'est trouvée éclairée d'un jour nouveau la géologie des régions méditerranéennes, dont personne avant M. Marcel Bertrand n'avait compris la véritable structure.

Cette analyse des publications géologiques récentes serait incomplète, si nous ne jetions pas maintenant, avant de terminer, un coup d'œil rapide sur celles qui, en France, ont spécialement porté sur la géologie descriptive. Dans ce sens, les progrès réalisés sont pour la plus grande part dus à l'initiative privée des principaux membres de la *Société géologique* de France, ainsi qu'en font foi ses publications périodiques, Bulletin et Mémoires, nourries d'abondantes communications sur les questions les plus diverses;

et surtout au *Service de la Carte géologique* de France, qui dépend de notre administration des mines et peut compter, sous la direction éclairée de son nouveau chef, M. Michel Lévy, comme un centre géologique des plus actifs. On ne saurait passer sous silence, par exemple, que les publications du *Service* se sont enrichies, en 1888, d'une *Carte géologique de France* au millionnième, offrant cet intérêt particulier de présenter, avec un grand degré de précision, l'état actuel de nos connaissances sur le développement progressif du sol de notre pays[1]; et cela sous une forme rendue très claire par un choix harmonieux de couleurs qui mettent bien en saillie les massifs anciens, spécialement formés de gneiss, de granites et de terrains primaires (Bretagne, Plateau Central, Ardennes, Vosges, Maures et Esterel), autour desquels viennent se grouper les trois grands bassins de sédimentation (Bassin de Paris, de l'Aquitaine et du Rhône) où viennent se condenser les terrains stratifiés plus récents. Aux *monographies régionales*, si bien commencées par le *Pays de Bray* de M. de Lapparent, est venue s'adjoindre une *description de l'Ardenne* par M. Gosselet; œuvre considérable, dans laquelle le zélé professeur de la Faculté des sciences de Lille, résumant plus de trente années de longues et patientes recherches, a complètement élucidé la structure compliquée d'une région qui peut désormais compter non seulement comme la mieux connue parmi les grandes subdivisions naturelles de notre sol français, mais comme le district paléozoïque le plus complètement étudié de l'Europe.

En même temps, alors que le levé des cartes régulières au 80,000e s'étendait aux parties les plus diverses de notre territoire, un *Bulletin* spécial, dans lequel les étapes successives de ce mouvement remarquable sont dorénavant enregistrées avec tous les développements qu'elles méritent, devenait l'organe régulier du service. Enumérer, même d'une façon très abrégée, les mémoires nombreux qui, tous consignant les résultats acquis par les collaborateurs au cours de leurs explorations, ont succes-

1. Cette carte, d'une lecture facile et dont les applications sont multiples, établie dans des conditions de modicité de prix sans précédent dans les annales de l'impression chromo-lithographique (Baudry et Cie, édit., 9 fr. 50 c.), devrait figurer dans le matériel scolaire, et en particulier être placée dans toutes les écoles normales d'enseignement primaire.

sivement passé dans ce Bulletin depuis sa naissance, c'est-à-dire depuis 1888, nous entraînerait trop loin; toutefois nous excepterons de ce silence forcé l'étude si importante dans laquelle M. Michel Lévy a dévoilé la structure complexe du Mont-Blanc et des Alpes suisses avoisinantes, et le mémoire dans lequel M. Barrois, en définissant l'allure et le caractère des éruptions diabasiques dans le Menez-Hom, a pu établir, sur des faits précis, que la Bretagne, aux époques siluriennes et dévoniennes, avait été le théâtre de phénomènes volcaniques d'une intensité remarquable.

Parmi les travaux dus tout entiers ensuite à l'initiative privée, la belle carte géologique générale de la France, dressée au 500,000e, par MM. Carez et Vasseur, devient sans conteste le plus important. Commencée en 1883, cette œuvre magistrale, qui ne comprend pas moins de 48 feuilles dont les dernières ont paru en 1889, correspond à une somme d'efforts considérables, poursuivis sans relâche, pendant six années consécutives, avec une énergie et une persévérance sans égale. Aucune œuvre de ce genre n'avait été tentée, depuis l'époque (1841) où parut la grande carte de Dufrénoy et d'Élie de Beaumont, dressée également à la même échelle, mais qui, devenue très insuffisante, par suite de l'importance et de la multiplicité des travaux entrepris dans les diverses parties de la France depuis cinquante ans, n'était plus guère aujourd'hui qu'un document historique rappelant quel était l'état de nos connaissances géologiques au milieu de ce siècle.

Réunir graphiquement les innombrables documents publiés depuis cette époque sur l'excellente carte chorographique que le colonel Prudent venait de publier pour le Dépôt des fortifications, telle est la lourde tâche que se sont imposés MM. Carez et Vasseur, et, maintenant que le but est pleinement réalisé dans des conditions d'exécution et de précision parfaites, on ne saurait trop remercier ces deux auteurs d'avoir consenti à laisser de côté pendant plusieurs années leurs études personnelles, pour édifier une œuvre qui place maintenant la cartographie géologique française au premier rang.

C'est un pareil sentiment de reconnaissance qu'on doit à M. de Lapparent pour les services qu'il a rendus à tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à l'étude du globe terrestre, en créant de toutes pièces un matériel d'enseignement géologique

qui jusque-là nous faisait complètement défaut : c'est d'abord un remarquable *Traité de Géologie* qui, depuis son apparition, a largement contribué à répandre parmi nous, avec un nombre immense de faits accumulés dans des mémoires spéciaux, toutes les idées nouvelles qui en dérivent et qu'on était obligé d'aller chercher, au dehors, dans les ouvrages de cette nature dont le nombre, à l'étranger, s'accroissait annuellement. Ce traité, dont deux éditions successives n'ont pas épuisé le succès, a bientôt été suivi d'un *Abrégé* dans lequel tous peuvent acquérir sans effort les notions essentielles de la science du globe ; l'auteur excellant à rendre attrayantes des études qui, sous la plume d'un autre, resteraient arides et peu profitables. Ces qualités précieuses sont surtout déployées dans un ouvrage qui, sous ce titre piquant : *La Géologie en chemin de fer*, comprend une description géologique particulièrement instructive du bassin de Paris. Nul exemple ne pouvait être mieux choisi pour mettre en pleine lumière la part prépondérante, pour ainsi dire exclusive, prise par la constitution du sol dans la formation de ces *régions naturelles*, qui divisent la France en un si grand nombre de *pays* ayant chacun avec une physionomie propre, une population distincte. Nulle autre région ne pouvait aussi présenter un tableau plus complet des phases successives que notre sol français a traversées avant de conquérir, avec les principaux traits de son relief, son aspect actuel : notre bassin parisien, dont l'origine remonte aux époques les plus reculées des temps géologiques, formant un des chapitres les plus riches de l'histoire de son développement progressif. Enfin, si j'ajoute qu'on peut trouver dans les articles de vulgarisation du même auteur des exposés lumineux sur les *tremblements de terre*, sur la *formation de la houille*, sur la *formation de l'écorce terrestre*, l'*origine des inégalités de sa surface*, la *nature des mouvements qui en dérangent l'équilibre*, le *rôle du temps dans la nature*, on verra qu'avec raison cette belle série de publications de M. de Lapparent méritait une place à part à la fin de cette causerie.

Ch. Velain.

# LA PRESSE ET LES LIVRES

PÉDAGOGIE HISTORIQUE, d'après les principaux pédagogues, philosophes et, moralistes, par *Paul Rousselot*, inspecteur d'académie honoraire; Paris, Delagrave, 1891. — Entendue dans un sens large, la pédagogie est vieille comme le monde. Du jour où des parents ont réfléchi sur l'éducation de leurs enfants, ils ont fait de la pédagogie, et du jour où une littérature est née, les écrivains ont dû laisser dans leurs écrits des traces de ces réflexions. On conçoit dès lors que la pédagogie puisse avoir son histoire comme les autres sciences et les autres arts, et l'on comprend que ceux qui s'en occupent soient curieux de savoir ce qu'on a pensé avant eux sur bien des questions qu'aujourd'hui encore ils débattent. Mais il y a deux manières différentes d'écrire cette histoire: ou bien l'on fait assister en quelque sorte le lecteur au défilé de tous les écrivains qui, dans l'ordre des temps, ont traité des questions quelconques d'éducation, d'enseignement ou de méthode; ou bien, prenant l'une après l'autre et isolément chacune de ces questions, on recherche quand elle s'est posée pour la première fois et comment elle a été résolue successivement par tous ceux qui l'ont traitée; on suit, à travers les âges, l'éclaircissement, le progrès ou les transformations de l'idée mère sur laquelle repose un système d'éducation. Le livre de M. Rousselot appartient à la seconde manière, et il se borne aux questions comprises dans le programme des écoles normales qui a pour titre: *Application des notions de psychologie à l'éducation*.

Recueillir ce qu'ont écrit de marquant, sur les questions qui forment le fond du cours des écoles normales, non seulement ceux qui font profession de pédagogie, mais encore les philosophes et les moralistes qui, écrivant sur l'homme, sur le monde et sur la vie, ont été amenés à s'occuper d'éducation, et rechercher s'il n'y aurait pas, à la suite et comme complément de la pédagogie didactique, une pédagogie qui fournirait, non une suite de leçons toutes rédigées, mais une série régulière de documents sur chaque leçon: tel est le but que s'est proposé M. Rousselot. L'idée est louable assurément. L'érudition de seconde ou de troisième main n'est plus guère à la mode: on aime que les élèves lisent eux-mêmes les textes, qu'ils disent ce qu'ils en pensent et non ce que d'autres en ont pensé. Mais, en supposant que ces textes soient tous et toujours à leur portée, ce qui n'est pas et ne peut pas être, encore leur faudrait-il « faire un choix parmi les richesses qu'ils présentent, n'en recueillir que celles qui sont du meilleur aloi et du meilleur usage ». S'ils n'y sont aidés, n'est-il pas à craindre qu'ils ne perdent leur temps en investigations laborieuses

et d'un résultat parfois douteux, « surtout lorsqu'il s'agit d'ouvrages dont l'objet n'est pas directement pédagogique et qui n'en contiennent pas moins des parties pédagogiquement importantes?... on ne leur imposera jamais, par exemple, de lire les six volumes de la *Logique* de Crousaz, ni la *Grammaire latine* de Burnouf, pour trouver dans le premier deux pages parfaites sur la méthode socratique, et dans le second une demi-page excellente sur la méthode grammaticale. » C'est là précisément ce que leur apporte le livre de M. Rousselot, non pour les dispenser d'un labeur personnel, mais au contraire pour leur en procurer l'occasion et la matière. On y trouve également, pour certaines questions qu'on voudra traiter à part, des sujets tout indiqués et souvent même des modèles de dissertations et de développements.

Ce livre sera donc un livre utile de renseignements et de consultation. Il est un regret pourtant qu'on éprouve en le lisant, c'est qu'un grand nombre de morceaux cités soient si courts. Souvent l'idée n'est qu'indiquée : on aimerait à en suivre le développement, et peut-être le recueil eût-il gagné en intérêt si, embrassant moins de questions et moins de noms, il eût fourni quelque chose de plus complet sur chacune des idées auxquelles il s'arrête ; on peut craindre que l'attention de l'élève ne s'éparpille un peu et que chaque lecture ne laisse pas la trace profonde qu'elle devrait laisser. Il est vrai que ce développement n'existe pas toujours dans l'auteur lui-même, et que ce sont des extraits seulement que M. Rousselot voulait nous donner. Au moins, les élèves, en le feuilletant, y verront-ils « que nous n'avons pas tout inventé et qu'il y avait bien avant nous quelques idées justes,... qu'autre chose est d'apercevoir des idées à la volée, si l'on peut dire, autre chose de les suivre dans leurs conséquences et de leur donner une portée méthodique; et que d'autre part, elles ont beau être justes, tant qu'elles n'ont pu descendre dans un milieu apte à les recevoir et passer dans la pratique universelle, elles demeurent comme lettres mortes ».

A tous ces titres, le nouveau livre de M. Rousselot rendra des services à tous ceux qui s'occupent de recherches pédagogiques, et il a tout particulièrement sa place marquée dans les bibliothèques de nos écoles normales. I. Carré.

Etudes sur l'enseignement et l'éducation, par *G. Compayré* ; Paris, Hachette, 1891. — Ce livre se compose d'un certain nombre d'articles déjà publiés dans les journaux et revues sur divers sujets relatifs à l'enseignement public, soit en France, soit à l'étranger. D'un bout à l'autre, on y sent un esprit sérieux, bienveillant, ami du progrès, et ennemi des chimères, qui en sont souvent tout l'opposé.

Une partie considérable du livre est consacrée à l'enseignement secondaire, aux essais de réforme dont il est l'objet, aux problemes qu'il pose à notre génération, hésitante devant l'abandon d'un passé glorieux et fécond, et pressée par les nécessités pratiques de la vie

moderne. La question restera encore pendante bien des années, et ne se résoudra que par fragments, par étapes, par une série d'expériences variées selon les hommes et les lieux.

Quant à l'enseignement primaire, il a dans ce recueil la place d'honneur, qu'il s'agisse de notre pays ou de peuples étrangers. M. Compayré a eu l'heureuse idée de nous faire connaître quelques-uns des pédagogues ou quelques-unes des institutions d'enseignement du dehors, de l'Espagne, de l'Amérique du Nord et du Sud, de l'Angleterre, de l'Écosse, de l'Egypte, de la Russie, de la Hollande. On ne peut s'empêcher de souhaiter un heureux succès aux efforts de M. Giner et de ses amis en Espagne, à ceux de M. Berra parmi les populations espagnoles de l'Argentine et de l'Uruguay.

L'étude si intéressante de M. Compayré sur Tolstoï est connue de nos lecteurs, puisque, comme plusieurs de celles qui figurent dans ce volume, elle a paru dans cette Revue. Celle qui traite de l'hypnotisme appliqué à l'éducation, à propos d'un livre du regretté M. Guyau, *Education et hérédité*, est digne d'être signalée; on regrette seulement qu'elle soit trop courte. C'est même là le reproche principal qu'on est tenté de faire au livre de M. Compayré. La plupart des articles sont écrits à la taille d'un journal quotidien, proportionnés à la curiosité rapide de lecteurs qui se hâtent; ils donnent la surface ou, si l'on veut, la substance et l'indication du sujet, n'osent pas le pénétrer, l'expliquer, le développer, par crainte de longueurs. Mais avec un livre, c'est l'inverse qui se produit; on a fini de lire au moment où les questions se pressent dans l'esprit. L'auteur nous met en goût d'en savoir plus long. A vrai dire, il reste la ressource de s'adresser aux écrits mêmes que le critique nous signale, et c'est là sans doute le principal résultat qu'il a dû rechercher. J. S.

ÉCOLIERS ET ÉCOLIÈRES, livre de lectures courantes, par Mme *Robert Halt*; Paul Delaplane, Paris, 1891. — Si les livres de lecture manquaient jadis dans les écoles, il y en a abondance aujourd'hui; tous ne sont pas également bons. Il en est de trop difficiles, il en est au contraire de trop vulgaires et lourdement ennuyeux. Celui de Mme Robert Halt est parmi les bons; il est varié, intéressant, à la portée de la jeunesse, et les historiettes qu'il contient peuvent faire passer les leçons de choses que des images bien faites rendent plus saisissables. L'enseignement moral y est simple et de bon aloi. X.

UNE HISTOIRE DE FRANCE. — M. le professeur Carrière a fait don à la Bibliothèque du Musée pédagogique d'un ouvrage curieux, devenu aujourd'hui fort rare. C'est un précis d'histoire de France en trois volumes, en latin, à l'usage des collèges de la Restauration. Il a pour titre complet : *Historia Franciæ compendiose disposita, latino sermone donata, tabula præeunte chronologica*. A Tours, chez Mame, 1819. Le Dictionnaire des ouvrages anonymes, de Barbier, t. IV, p. 1273, dit

que ce livre a été composé par l'abbé Gérard Gley, principal du collège de Tours, C'est aussi l'avis de Quérard, *France littéraire*, t. III, p. 383. La préface est seule en français; elle est un simple extrait du règlement d'études du collège de Tours :

« Les leçons d'histoire commencent le 1er avril. On suit ce qui est prescrit par les règlements de l'Université. Lorsque la force des classes le permet, les leçons se font en latin, afin que les élèves s'accoutument de bonne heure à rendre leurs pensées dans cette langue.

» Ils voient : dans les classes inférieures les deux premières dynasties de nos rois; en quatrième, ce qui s'est passé sous les quatorze premiers rois de la troisième race; en troisième, les événements arrivés sous les princes de la maison de Valois. En seconde ils commencent à Henri IV; en rhétorique à Louis le Grand. Dans cette dernière classe on leur fait connaître les hommes qui ont illustré le dix-septième siècle; on leur indique les sources dans lesquelles ils peuvent puiser; les histoires générales, particulières, et les mémoires, surtout ceux qui appartiennent aux derniers règnes. En étudiant l'histoire d'un règne, ils observent avec soin quelles étaient alors les limites du royaume; quels changements elles ont pu éprouver, et dans quel rapport elles se trouvent avec l'état géographique actuel de la France. »

Tout le reste du livre est en latin, et souvent dans un latin bizarre, tel que l'imposent les nécessités de la traduction en une langue ancienne d'idées, de noms et d'usages modernes.

La chronologie universelle, qui s'étale en tables au commencement de l'ouvrage, énumère avec une certitude sans mélange les dates des faits les plus obscurs ou les plus douteux. Elle divise l'histoire du monde en dix âges dont six avant l'ère chrétienne : 1° de la création du monde en l'an 4004 avant Jésus-Christ jusqu'au déluge en 2348; 2° du déluge jusqu'à la vocation d'Abraham en 1922; 3° de la vocation d'Abraham jusqu'à la sortie d'Egypte en 1492; 4° de là jusqu'à la construction du temple de Salomon en 1012; 5° jusqu'à la fin de la captivité en 536; 6° jusqu'à la naissance de Jésus-Christ. Et dans l'intervalle nulle date n'est omise, celles de Nemrod, d'Inachus, de Sésostris, de Deucalion, de Ninus, de Codrus, etc.

Quant à la seconde partie de l'histoire, elle se divise en quatre âges déterminés par les époques de l'histoire de France : 1° de la naissance de Jésus-Christ jusqu'aux origines de la monarchie franque; 2° la dynastie mérovingienne; 3° la dynastie carlovingienne; 4° la dynastie capétienne jusqu'aux jours de l'écrivain, jusqu'en 1819, soit la 5823e année de l'existence du monde.

Nous avons naturellement la suite ininterrompue des monarques, depuis Pharamond, fils de Marcomir, Clodion le Chevelu, Mérovée, sans une seule lacune jusqu'à Louis XVIII. Contrairement à une habitude qui s'est trop répandue, cet ouvrage traite assez rapidement des anciennes dynasties, et s'étend davantage sur les temps récents.

Le 1er volume comprend, outre les tables de l'histoire du monde, toute l'histoire de France jusqu'à la mort de Louis XIV; le second volume est consacré au règne de Louis XV, à celui de Louis XVI, à l'histoire de la Révolution, et le troisième tout entier au *règne de Louis XVIII*, c'est-à-dire aux années comprises entre 1795 et 1819. Car en vertu du droit divin et inaliénable des rois, le trône n'est pas un seul instant vacant; le 21 janvier 1793 commence le règne de Louis XVII sous la régence de son oncle, Monsieur, comte de Provence, qui devient roi à son tour le 10 juin 1795, jour de la mort du petit prince.

On a prétendu que le père Loriquet avait désigné Napoléon comme « le marquis de Buonaparte, lieutenant général du royaume pour le compte de S. M. Louis XVIII ». Si le célèbre jésuite n'a pas écrit le mot, il a dit à peu près la chose; mais elle se trouve plus nettement exprimée par notre auteur anonyme. Son troisième volume, en effet, divise le règne de Louis XVIII en deux époques : l'une, depuis son avènement, le 10 juin 1795, jusqu'à la Restauration, avril 1814; l'autre depuis ce moment jusqu'à l'année où le livre est écrit.

« Pour introduire quelque ordre, dit-il, nous diviserons la première époque en quatre périodes : la première ira du 10 juin 1795 au 25 octobre de la même année; la seconde, du 26 octobre 1795 au 18 brumaire ou 9 novembre 1799; de ce jour au 18 mai 1804, une troisième période; la quatrième s'étend de là jusqu'à avril 1814. Dans la première période, la Convention administre la république francaise au moyen de comités, comme déjà pendant quelques années auparavant; dans la seconde, cinq directeurs gouvernent, et la tâche législative incombe à un double sénat; pendant le cours de la troisième, trois consuls gèrent les affaires publiques; le principal d'entre eux est Buonaparte, qui a commandé seul pendant la quatrième période. »

Puis il reprend cette histoire : « Chapitre premier : la France, Louis XVIII régnant, la Convention administrant la république. — Chap. 2e : la France, Louis XVIII régnant, un directoire administrant la république, un double sénat faisant les lois. — Chap. 3e : la France, Louis XVIII régnant, des consuls administrant la république. — Chap. 4e : la France, Louis XVIII régnant, Buonaparte administrant la république, sous le nom d'empereur. »

Ces petites malices faisaient le bonheur des émigrés rentrés en France sans avoir rien oublié ni rien appris. On conçoit bien que la narration se ressent du parti pris qu'indiquent de telles désignations de périodes, une telle façon de comprendre l'histoire. Dans le récit minutieux de la Restauration, où se trouvent consignées les moindres paroles des princes, les discours royaux, les proclamations, le texte de la charte, la nouvelle division des évêchés, une seule ligne, et toute joyeuse, est consacrée à la catastrophe de Waterloo. La France est tout entière où est le roi, dans les camps étrangers, avec ceux qui portent les armes contre elle. L'ennemi, c'est Buonaparte. Dans

toute l'histoire de l'Empire, je n'ai pas trouvé une seule fois le nom de Napoléon; les petits collégiens devaient l'ignorer; il leur suffisait de connaître Ninus et Sésostris.

La Révolution est racontée dans un esprit de réaction et de haine qu'il est facile d'imaginer; le procès et la mort du roi occupent plus de place que toutes les œuvres réunies des assemblées républicaines. Et pourtant il y a une différence entre notre auteur anonyme et le fameux père Loriquet. L'écrivain latin ne trouve pas tout à blâmer; il loue par exemple l'institution des justices de paix, la nouvelle division de la France en départements. C'est même une des pages les plus gaies du livre que l'énumération latine des quatre-vingt-six-départements, en commençant par le *Septentrio* (Nord) et *Caletum* (Pas-de-Calais) jusqu'à *Vallis Clausa* (Vaucluse). *Ægircius*, (le Gers), *Ager syrticus* (les Landes), *Araura* (l'Hérault), etc., etc., devaient charmer les écoliers obligés d'apprendre par cœur la double nomenclature, à laquelle se joignait celle des provinces : *Onisium*, *Tractus Arvernorum*, *Ager ruscinonensis*, etc.

Il faut rendre aussi à l'auteur cette justice qu'il ne trouve pas tout également admirable dans l'histoire des rois : il appelle la Saint-Barthélemy « un carnage exécrable »; Coligny est égorgé « par une main impie »; « l'horrible massacre qui devait avoir lieu dans la France entière par l'ordre de Charles IX et sous l'impulsion de sa mère, rencontra de la part de quelques gouverneurs une généreuse résistance... le caractère du roi fut changé depuis ce jour néfaste, il fut en proie aux remords qui ne tardèrent pas à l'enlever ». Le nom du chancelier Michel de l'Hospital est mentionné avec éloge et reconnaissance, ainsi que sa résistance à la reine-mère. Le Tellier a été cruel, le cardinal Dubois infâme et dissolu, le régent a donné de honteux exemples, Louis XV s'est abandonné pendant les trente dernières années de son règne à l'unique satisfaction de ses passions; « pour lui, la France était peu de chose, et sa passion était tout ».

Le père Loriquet était jésuite; notre auteur paraît avoir eu quelque penchant pour les Jansénistes, qu'il plaint d'avoir été injustement et cruellement traités. C'est peut-être là l'explication de quelques lueurs d'humanité et de bon sens qui percent à travers le fatras de cette histoire pieuse, arrangée à l'usage des jeunes Français destinés à devenir les heureux, humbles et obéissants serviteurs et sujets de Sa Majesté. Un double et triple voile recouvrait devant leurs yeux l'éclat dangereux de l'histoire : la langue latine, qui défigure les noms les plus connus; la tradition, respectée jusque dans ses poussières accumulées et ses moisissures; et l'accommodation mensongère des évènements au dogme de la monarchie immuable. L'histoire est émancipatrice; les défenseurs de l'ancien régime faisaient bien de la tenir au cachot.

J. S.

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mars 1891.

---

*Variétés pédagogiques. Souvenirs d'enseignement primaire*, par *Ed. Lepetit* Domfront, 1890, in-12.

*Les mammifères de la France. Étude générale de toutes les espèces considérées au point de vue utilitaire*, par *A. Bouvier*. Paris, G. Carré, 1891, in-8°.

*Proportions du corps humain. Abrégé de l'ouvrage de Jean Cousin*, par *Ch. de Bellay*. Paris, Delagrave, in-8°.

*Souvenirs entomologiques* (4me série). *Études sur l'instinct et les mœurs des insectes*, par *J.-H. Fabre*. Paris, Delagrave, 1891, in-8°.

*Cours de comptabilité. Livres principaux, livres auxiliaires*, par *Claperon*. Paris, Delagrave, in-8°.

*Dante*, par *Ed. Rod* (collection des classiques populaires). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

*St-Simon*, par *J. de Crozals* (collection des classiques populaires). Paris. Lecène et Oudin, in-8°.

*Ronsard*, par *G. Bizos* (collection des classiques populaires). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

*L'évolution mentale chez l'homme. Origine des facultés humaines*, par *J.-J. Romanes*. Paris, Alcan, in-8°.

*La Chalotais als erster Vorkämpfer der weltlichen Schule*, par *A. Pinloche*. Leipzig, Klinckhardt, 1891, broch. in-8° (extrait du *Pædagogium*).

*Manuel d'outillage à l'usage des élèves des écoles industrielles, professionnelles et d'apprentissage*, par *Langonet*. Paris, A. Colin, 1891, in-12.

*La richesse et le bonheur* (Bibliothèque utile), par *A. Coste*. Paris, Alcan, in-12.

*Augusto Buonfine, racconto per giovinetti*, par *Celestino Pighetti*. Naples, Rispoli, 1891, in-12.

*Cours d'hygiène pratique. Hygiène individuelle. Hygiène scolaire. Hygiène publique*, par le *Dr Balestre*. Paris, Delaplane, 1891, in-12.

*Écoliers et Écolières. Livre de lectures courantes*, par Mme *Robert Halt*. Paris, Delaplane, 1891, in-12.

*Principes et exercices de calcul mental*, par *A. Rousselin*. Paris, P. Dupont, 1891, in-12.

*Novisima gramática de la lengua castellana*, par *J.-N. Lopes*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Cours de Géographie : I. Géographie des cinq parties du monde ; II. La France et ses colonies*, par *E. Levasseur*. Paris, Delagrave, 1891, 2 vol. in-12.

*Cours d'hygiène*, par le *Dr Thoinot*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Premiers éléments de sciences naturelles à l'usage des écoles primaires*, par *J.-H. Fabre*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Premiers éléments de physique. Simples notions à l'usage des écoles primaires* par *J.-H. Fabre*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Premiers éléments de chimie. Simples notions à l'usage des écoles primaires*, par *J.-H. Fabre*. Paris, Delagrave, 1871, in-12.

*Histoire des littératures étrangères*, par *H. Tivier*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Cours élémentaire de physique*, par *Fouillon et Boitel*. 7e édition. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Histoire contemporaine de 1789 à 1889*, par *Toussenel et Darsy*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*La France. Anthologie géographique. Nouvelle édition*, par *J. de Crozals*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Petite grammaire anglaise. Grammaire en exemples*, par *Em. Chasles*. Paris, Delagrave, in-12.

*De l'amitié*, par *Montaigne* (Essais, livre I, chap. XXVII). Edition nouvelle par *F. Hémon*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Cours de littérature à l'usage des divers examens*, par *F. Hémon*. IV. La Fontaine. VI. Corneille. Paris, Delagrave, 2 vol. in-12.

*Une leçon d'histoire. Enseignement primaire supérieur. Procédés de classe et conseils aux maîtres*, par *P. Hubault*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*L'éducation morale au collège*, par *A. Morlet*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Histoire résumée de la formation et des origines de la langue française*, par *Morlet* et *Richardot*. Paris, Delagrave, in-12.

*Eléments de philosophie scientifique et de philosophie morale*, par *P. Janet*. Paris, Delagrave, 1890, in-12.

*Œuvres poétiques de Boileau. Édition nouvelle avec notice, commentaire et lexique*, par *Pélissier*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Histoire de France depuis les origines jusqu'à 1875, à l'usage des maisons d'éducation*, par *Wahl* et *Dontenville*. Paris, Delagrave, 1891, in-12.

*Syllabaire méthodique*, par *Auvert*, 5e édition. Paris, Delagrave, in-12.

*La question d'Alsace dans une âme d'Alsacien*, par *Ern. Lavisse*. Paris, A. Colin, in-12.

*Le deuxième livre de géographie. La France et ses colonies*, par *Levasseur* et *Niox*. Paris, Delagrave, in-4°.

*Nouveau guide du délégué cantonal*, par *E. Naudy*. Paris, Delaplane, in-12.

Nous devons en outre mentionner d'une façon toute particulière un généreux don de M. Durel, le libraire bien connu, à la bibliothèque du Musée pédagogique. Ce sont deux très curieuses plaquettes imprimées au commencement du seizième siècle.

La première a pour titre : *Doctissimi poete et theologi Baptiste Mantuani fratris Carmelite De contemnenda morte carmen. Impressus Liptzk per Jacobum thanner* ; et la seconde : *Bartholomei Coloniensis viri in litteris secularibus egregie docti ingenio subtilis et eloquio diserti philosophi et poetæ præclari epistola mithologica. Impressum Liptzk per Baccalarium Martinum Lantzberk Herbipolensem. Anno Christi 1501 Tertio Kalendas Maias.*

---

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## EN FRANCE

---

Opérations faites en vertu de la loi du 20 juin 1885 jusqu'au 31 décembre 1890 en ce qui concerne l'enseignement primaire. — Conformément aux prescriptions de l'article 5 du décret du 15 février 1886, M. le ministre de l'instruction publique a présenté au président de la République un rapport sur les opérations faites en vertu de la loi du 20 juin 1885 jusqu'au 31 décembre 1890 en ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire. Les renseignements ci-dessous sont extraits de ce rapport.

A la suite d'un accord intervenu entre le gouvernement et la commission du budget, il avait été décidé que le montant des engagements à prendre en 1890 n'excéderait pas 340,000 francs, bien que le crédit fixé par la loi atteignît 500,000 francs.

Sur cette somme il a été réparti 339,445 fr. 66, affectés exclusivement aux écoles primaires; aucun subside, en effet, n'ayant été attribué pour les écoles normales primaires au cours de l'année 1890.

L'annuité de 339,445 fr. 66 représente l'intérêt et l'amortissement d'un capital de 5,631,575 fr. 38.

Le chiffre des subventions accordées au 31 décembre 1889 pour les écoles communales était de 2,757,047 fr. 28, représentant un capital de 44,911,988 fr. 57. Mais par suite des annulations et des réductions opérées en 1890 et justifiées soit par l'abandon ou la modification de projets précédemment approuvés, soit par la modification du taux de l'intérêt auquel les emprunts ont été contractés, cette annuité a été ramenée au chiffre de 2,690,484 fr. 12, représentant un capital de 43,722,049 fr. 42.

La situation des engagements pris par l'Etat à la date du 31 décembre 1890 s'établit donc comme suit, en ce qui concerne les écoles primaires communales:

Subventions accordées au 31 déc. 1889 : en capital 43,722,049 fr. 42; en annuités 2,680,494 fr. 12.

Subventions accordées du 1er janvier au 31 décembre 1890: en capital 5,631,575 fr. 38; en annuités 339,445 fr. 66.

L'annuité totale, qui est de 3,019,939 fr. 78, représente l'intérêt et l'amortissement d'un capital de 49,353,624 fr. 80.

Le chiffre total de la dépense réelle des projets approuvés s'élève à 126,723,127 fr. 69.

Le chiffre total de la dépense des mêmes projets ramenés aux maxima fixés par le tableau A se réduit à 109,627,248 fr. 75.

D'où il suit que la proportion de la contribution de l'Etat est, par rapport à la dépense légale, de 45 p. 100 et, par rapport à la dépense réelle, de 38,9 p. 100.

Les départements ont contribué à la dépense pour une somme de 5,027,847 fr. 49, dont 2,628,852 fr. applicables au paiement de la dépense excédant les tarifs du tableau A annexé à la loi.

Il existe entre le chiffre de la dépense réelle et celui de la dépense légale une différence de 17,095,878 fr. 94, qui est couverte au moyen des ressources suivantes, savoir :

| | |
|---|---|
| Ressources communales autres que l'emprunt et les fonds libres | 14,696,883 45 |
| Partie des allocations des départements, dont il est fait plus haut mention | 2,398,995 49 |
| TOTAL | 17,095,878 94 |

La contribution des communes, des départements et de l'Etat, relativement à la dépense légale, s'établit comme suit :

| | |
|---|---|
| Ressources communales (fonds libres et emprunts) | 57,644,771 95 |
| Partie des allocations des départements dont il est parlé plus haut | 2,628,852 » |
| Subventions de l'Etat | 49,353,624 80 |
| TOTAL | 109,627,248 75 |

Aucune subvention, comme nous l'avons dit, n'a été accordée en 1890 pour les écoles normales primaires.

Le montant des subventions accordées au 31 décembre 1889 dans les écoles normales était de 496,989 fr. 61, représentant un capital de 8,110,028 francs. Mais par suite de réductions opérées en 1890, et justifiées par l'abaissement du taux d'intérêt auquel les emprunts ont été contractés, le total des subventions accordées au 31 décembre 1890 se trouve ramené à 496,935 fr. 75, représentant un capital de 8,110,028 francs.

CONDITIONS D'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES FACULTATIVES. — Les écoles primaires publiques facultatives sont les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires, les écoles maternelles et les classes enfantines. Les conditions d'établissement de toutes ces écoles étaient réglées par le décret du 4 février 1888. Elles sont aujourd'hui inscrites dans la loi en ce qui concerne les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires. L'article 5, paragraphe 3, de la loi du 19 juillet 1889 dispose en effet que l'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi organique du 30 octobre 1886 ne sera donnée que si la commune s'est engagée à inscrire, pour cinq ans au moins, les dépenses qui lui incombent pour ces deux établissements au nombre des dépenses obligatoires. Mais la loi était muette à l'égard des écoles maternelles facultatives, qui se trouvaient toujours placées sous le régime du décret du 4 février

« Ce décret, dit un rapport au président de la République, étant intervenu sous un régime financier différent de celui qu'a inauguré la loi du 19 juillet 1889, ne pouvait déterminer nettement, comme l'a fait la loi, la part contributive de l'État et de la commune.

» Il en est résulté que certaines communes ont refusé de souscrire l'engagement prescrit par le décret, dans la crainte qu'il n'en résultât pour elles d'autres obligations que celles qui se trouvent inscrites à l'article 4 de ladite loi. »

Un nouveau décret, qui porte la date du 16 mars 1891, a eu pour objet de couper court à ces appréhensions sans motif. Aucune équivoque ne sera plus possible, car les dispositions nouvelles, très précises, sont conformes aux règles établies par les articles 4 et 5 de la loi du 19 juillet 1889.

LES INDEMNITÉS REPRÉSENTATIVES DE LOGEMENT ATTRIBUÉES AU PERSONNEL ENSEIGNANT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES. — Le règlement d'administration publique sur le taux des indemnités représentatives de logement, prévu par le paragraphe 15 de l'article 48 de la loi du 19 juillet 1889, a été signé par le président de la République. Il porte la date du 17 mars.

Ce règlement, par analogie avec la règle édictée par l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889, en ce qui concerne le taux de l'indemnité de résidence, proportionne le taux de l'indemnité de logement au chiffre de la population agglomérée de la commune, en établissant toutefois un tarif spécial pour Paris, pour les communes du département de la Seine, ainsi que pour les communes d'Algérie.

En outre, les taux d'indemnités de logement sont fixés avec des minima et des maxima qui sont réduits ou augmentés d'un cinquième selon qu'il s'agit d'instituteurs stagiaires, de directeurs ou de directrices d'écoles, de maîtres et de maîtresses d'écoles primaires supérieures.

Enfin les instituteurs mariés ou veufs avec enfants et les institutrices veuves avec enfants ont droit au chiffre maximum des indemnités de logement dues par les communes.

Sans entrer dans le détail des tarifs, disons que pour les communes de 1,000 à 100,000 habitants de population agglomérée, l'indemnité de logement varie de 75 fr. à 300 fr. Pour les villes de plus de 100,000 habitants, cette indemnité varie de 300 fr. à 400 fr., pour Paris de 600 fr. à 700 fr., pour le département de la Seine de 200 fr. à 400 fr., pour les communes d'Algérie de 200 fr. à 300 fr.

AVIS RELATIF A L'APPLICATION DE L'ARTICLE PREMIER DU DÉCRET DU 2 AOUT 1890. — Un avis relatif à l'application de l'article 1er du décret du 2 août 1890, en ce qui concerne les conditions auxquelles les directeurs et directrices d'écoles primaires élémentaires pourront être déchargés de classe, a été inséré dans le *Bulletin* du ministère de l'instruction publique, n° 940.

Nous le reproduisons ci-dessous :

« Le décret du 2 août 1890, article 1er, porte qu'aucun directeur, qu'aucune directrice d'école comprenant plus de cinq classes, ne peuvent être dispensés de tenir une classe que si le nombre des élèves inscrits l'année précédente est de 300 au minimum.

C'est sur le registre d'appel et non sur le registre matricule que doit être compté le nombre des élèves inscrits l'année précédente, et il faut prendre le total des élèves inscrits pour le mois où ce nombre a été le plus fort. »

## Revue des Bulletins départementaux.

A propos d'une exposition biennale de travaux de dessin et de travaux manuels exécutés dans les écoles primaires de la Sarthe, exposition qui a eu lieu l'an dernier, la commission chargée de juger ces travaux a émis l'appréciation suivante au sujet du dessin :

L'exposition de 1890 présentait un ensemble de travaux très remarquables quant au nombre et au choix des dessins. La commission a constaté que l'enseignement du dessin tend à devenir plus rationnel, les copies de modèles plus rares et les dessins moins disparates...

En général, le dessin linéaire n'est pas suffisamment représenté en raison de son importance. On rencontre aussi parfois des dessins qui ne sont pas à la portée des enfants. Il serait à désirer que certains exercices particulièrement utiles, tels que les levers de plan, fussent plus multipliés.

Dans les dessins à la plume, les maîtres doivent éviter de choisir des modèles trop compliqués, qui, pour être reproduits, exigent un temps considérable.

L'exposition présente un plus grand nombre de dessins à vue que les années précédentes.

A l'égard des travaux à l'aiguille, la commission s'est exprimée ainsi :

Tout en reconnaissant que dans son ensemble l'exposition scolaire de 1890 est satisfaisante, et en félicitant les institutrices de donner la plus grande place dans leur enseignement à la couture usuelle et à la confection des vêtements simples, d'un usage journalier, la commission fait cependant des réserves en ce qui concerne la méthode d'enseignement et l'observation des programmes scolaires.

L'école primaire n'est pas une école d'apprentissage, et l'enseignement des travaux manuels doit se proposer non de former des ouvrières, mais de donner aux élèves la sûreté des mouvements et la dextérité de la main qui leur seront nécessaires plus tard dans les travaux du ménage ou l'exercice d'une profession manuelle. Pour arriver à ce résultat, il suffit de mettre entre les mains des élèves des ouvrages d'une utilité pratique : tricot, coutures diverses, rapiéçages, reprises, en établissant une gradation suffisante dans les exercices.

Bannissons donc de l'école les chemises et les camisoles à petits plis

bien fins et bien serrés, les taies d'oreillers faites en cinquante-huit morceaux, les marques compliquées sur linge ou canevas, les reprises à un fil de 12 centimètres carrés, et tout ce qui peut donner aux jeunes filles le goût du luxe et la frivolité ou leur faire perdre un temps précieux. (*Bulletin* de la Sarthe, n° 1 de 1891).

— M. l'inspecteur primaire de Réthel écrit les lignes qui suivent au sujet du certificat d'études primaires :

Est-ce à dire que la suppression du certificat d'études soit une mesure désirable? — Non assurément; ce modeste diplôme offre certains avantages dont on aurait tort de se priver : il stimule les études et contribue à accroître la durée de la fréquentation scolaire. Mais il en est du certificat d'études comme des meilleures choses, il ne faut pas en abuser; en faire le but exclusif des écoles primaires, c'est en exagérer l'importance.

L'école destinée à l'enfant du peuple n'a pas simplement pour mission d'enseigner les connaissances indispensables pour l'obtenir, elle doit surtout faire servir ces connaissances à l'éducation de l'esprit et du cœur de ceux qu'elle instruit.

C'est là le côté difficile de son rôle, c'est celui qui doit être surtout l'objet de notre constante préoccupation.

Quoique je ne sois pas partisan de la publicité donnée aux « succès scolaires », dont le moindre inconvénient est de froisser la modestie de ceux qui les ont préparés, je comprendrais cependant que, de temps à autre, un journal bien renseigné tînt ce langage : Tel instituteur exerce depuis vingt ans dans telle commune: les générations d'enfants qu'il a élevés sont maintenant des citoyens qui lui font honneur; ce sont des hommes d'ordre, très attachés au gouvernement de leur pays, et de bons pères de famille; ce sont aussi des gens de bon conseil, sachant diriger leurs affaires avec intelligence et pratiquer la charité; ils donnent à leurs enfants et à leurs concitoyens l'exemple d'une vie laborieuse, d'une probité incontestable, d'un respect absolu à l'autorité et aux lois.

Voilà des succès scolaires dignes d'être enregistrés; c'est à ceux-là surtout qu'on devrait songer quand on a la lourde tâche de préparer des citoyens à la patrie, et on ne négligerait plus, j'en suis persuadé, ni l'enseignement de la morale ni l'éducation générale des enfants.

Cela ne nuirait pas d'ailleurs au développement des certificats d'études ; ils deviendraient même bientôt ce qu'ils auraient dû être toujours : le couronnement d'études régulièrement faites et non le résultat d'études trop hâtives pour donner de bons fruits. »

(*Bulletin* des Ardennes, février — mars 1891.)

— L'un des inspecteurs primaires du Cantal vient d'adresser aux instituteurs de son arrondissement une circulaire concernant la création des musées scolaires :

Le musée scolaire, dit cette circulaire, n'est pas, comme quelques-uns semblent le croire pour justifier leur abstention, une collection de choses rares et curieuses. Son but est plus modeste : c'est la col-

lection des échantillons qui ont servi ou peuvent servir à des leçons de choses. Sans doute il n'exclut pas les simples curiosités, mais l'agréable ne doit venir qu'après l'utile.

Le musée scolaire doit exister dans toutes les écoles. Dans les écoles de filles, il y a même une large place à faire à tout ce qui se rapporte à l'économie domestique.

La formation de ces collections fournira à beaucoup d'instituteurs et d'institutrices un moyen tout naturel d'utiliser les armoires vides ou trop peu remplies qui existent dans un certain nombre d'écoles. D'ailleurs le meuble, s'il est utile, n'est pas indispensable : des tableaux disposés dans le genre de ceux de Deyrolle, de simples rayons, de petits casiers sont suffisants. La confection des cartons, des boîtes, petits rayons, sera même, pour les élèves, un excellent exercice de travail manuel.

On ne saurait donner de règles fixes pour la formation d'un musée scolaire : chacun l'organisera selon son goût, selon ses aptitudes personnelles et surtout selon les ressources dont il dispose. Cependant il ne faut pas oublier que toute collection, si simple qu'elle soit, suppose une classification.

Voici, à titre d'indication, un spécimen de classification que chacun pourra d'ailleurs modifier à son gré :

I. — *Produits naturels.* — Minéraux, roches, fossiles, minerais, etc. — Plantes usuelles en herbier. — Principaux insectes utiles ou nuisibles, etc.

II. — *Alimentation.* — Produits alimentaires. — Grains et graines ; pâtes, fécules, condiments et excitants. — Matières premières employées dans les fabrications des boissons, etc.

III. — *Vêtement.* — Matières textiles : fils et tissus. — Matières tinctoriales ; Peaux et cuirs, etc.

IV. — *Toilette, économie domestique.* — Echantillons divers des objets employés à la toilette, aux soins de propreté, au blanchissage, etc.

V. — *Habitation.* — Matériaux employés dans les constructions : pierres, briques, ciments, bois d'œuvre, etc.

VI. — *Ameublement.* — Bois d'ébénisterie, vaisselle, verrerie, métaux usuels, etc.

VII. — *Chauffage et éclairage.* — Bois en grume (avec les feuilles et les fruits), charbons, huiles, résine, cire, suif, etc.

VIII. — *Enseignement.* — Tout ce qui se rapporte à l'industrie du papier et du livre. Objets de bureaux, etc.

IX. — *Sciences physiques.* — Instruments préparés par le maître et par les élèves et pouvant servir à des expériences faciles.

X. — *Gymnastique des sens.* — Collection d'objets pouvant servir à l'éducation des sens.

Comme il n'est pas toujours possible de se procurer les choses mêmes, on peut au besoin y suppléer par leur représentation. Une grande place peut donc être utilement faite aux gravures, coloriées ou non, que l'on se procure aujourd'hui assez facilement. Une seule réserve est à faire, c'est que les gravures mises sous les yeux des enfants doivent respecter à la fois l'exactitude et le bon goût.

(*Bulletin* du Cantal, année 1891, n° 1.)

## COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

**Allemagne.** — La commission parlementaire chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par le gouvernement prussien à la Chambre des députés a terminé ses travaux. Elle a aggravé encore, par les modifications qu'elle a fait subir au projet, quelques-unes des dispositions le plus fâcheuses de celui-ci. Elle y a introduit, entre autres, une déclaration de principes en faveur de l'école confessionnelle, en y faisant entrer un alinéa ainsi conçu : « Dans la règle, l'enseignement doit être donné à l'enfant par un instituteur de sa confession ». Il est vrai que, d'autre part, elle a amendé l'article qui donnait au gouvernement le droit, toutes les fois qu'il existerait dans une commune une minorité confessionnelle ayant plus de soixante enfants d'âge scolaire, de créer d'office à l'usage de cette minorité une école spéciale; la commission a voulu que la commune intéressée eût en ce cas son mot à dire dans la question : mais c'est là une garantie absolument illusoire, car la loi déclarant que, *dans la règle*, l'instituteur doit appartenir à la même confession que ses élèves, la résistance de la commune serait illégale. Enfin la commission confère à l'ecclésiastique chargé de la surveillance de l'enseignement religieux (qui doit être donné par l'instituteur) le droit, non seulement de s'assurer que cet enseignement est conforme au credo confessionnel, mais encore de donner à l'instituteur des directions (*Weisungen*). Voilà donc l'instituteur placé sous la double autorité de l'inspecteur civil et de l'inspecteur ecclésiastique. L'adoption de cette dernière disposition a eu un résultat assez inattendu : c'est que les instituteurs prussiens s'écrient : « Puisque c'est à cause de la présence de la religion au programme que l'on veut nous placer sous la dépendance des ecclésiastiques, nous demandons à ne plus donner l'enseignement religieux. » Mais les écoutera-t-on? Ce n'est pas probable.

— Nous avons annoncé la retraite de M. de Gossler. Elle a été amenée par des causes diverses. Ce ne sont pas seulement ses divergences d'opinion avec le roi dans la question de la réforme de l'enseignement secondaire qui l'ont déterminé à offrir sa démission, mais aussi la tournure prise récemment par la question ecclésiastique, ainsi que les déboires qu'il a éprouvés au sujet de la fameuse lymphe Koch, — car le ministre de l'instruction publique, en Prusse, est en première ligne ministre des cultes, et de plus, accessoirement, ministre des affaires médicales.

On vient de voir se reproduire, à cette occasion, un vœu exprimé plusieurs fois déjà : c'est que l'instruction publique forme un ministère

spécial, entièrement séparé des cultes. Dès 1848, une pétition à cet effet, dont l'initiateur était Diesterweg, avait été présentée par l'assemblée générale des instituteurs réunie à Berlin; en 1880, le congrès des instituteurs tenu à Hambourg a voté une résolution dans le même sens. On répond à ceux qui demandent cette réforme que ce serait le bouleversement de toutes les traditions de la monarchie. Une fois pourtant, déjà, l'administration de l'instruction publique, en Prusse, a été séparée de celle des cultes, — il est vrai que c'était après Iéna.

Le nouveau ministre des cultes et de l'instruction publique est le comte Zedlitz-Trützschler von Falkenstein, conservateur modéré comme son prédécesseur, et qui remplissait en dernier lieu les fonctions de président supérieur de la province de Posen. Ce n'est pas, comme on pourrait le croire, un descendant du célèbre ministre Zedlitz, qui fut le réformateur de l'instruction publique sous le règne de Frédéric II : il appartient à la famille saxonne de Trützschler, et le nom de Zedlitz ainsi que le titre de comte sont échus à son grand-père en 1810 comme héritier du comte de Zedlitz-Wilkau.

**Angleterre.** — Quelques adversaires du *School Board* de Londres ont rédigé une pétition qui a été présentée le 29 janvier dernier à cette autorité par une délégation au nom des contribuables. L'orateur de la délégation, M. Keevil, a eu à subir un interrogatoire assez piquant, de la part de quelques membres du *School Board*, au sujet des griefs formulés dans la pétition; et ses réponses ont soulevé dans l'assemblée des rires homériques. Par un ordre du jour voté le 12 mars, le *School Board* a déclaré « qu'il ne peut accepter la plupart des allégations des pétitionnaires, qui dénotent une complète ignorance des conditions dans lesquelles le *Board* est appelé à agir ».

Le même M. Keevil, assisté de deux officiers, le major Cresswell et le capitaine Dumeresque de Carteret-Bisson, a essayé de troubler un meeting donné le 24 février à Kensington, et où le Dr Gladstone et M. Lyulph Stanley ont défendu les actes et le programme du *School Board*. M. Dumeresque de Carteret-Bisson ne veut pas qu'on donne au peuple une instruction dont celui-ci n'a que faire : il a demandé qu'on s'en tînt au système des trois R [1], et a réédité quelques-unes des plaisanteries habituelles des adversaires de l'éducation populaire; mais il s'est fait huer, et deux mains seulement se sont levées en faveur de l'ordre du jour présenté par lui. La cause de l'enseignement

---

1. *The three R's system*. Comme nos lecteurs le savent, les Anglais appellent ainsi le système de ceux qui veulent restreindre l'enseignement de l'école primaire « aux trois R », c'est-à-dire à la lecture, à l'écriture et au calcul (*Reading, wRiting, Reckoning*). Un collaborateur de la *Revue de l'enseignement secondaire*, en rendant compte de ce meeting, a parlé d'un « système des trois heures » : c'est une erreur qui vient probablement de ce qu'un auditeur français, peu au courant de la question, aura cru entendre « *three hours' system* ».

gratuit, obligatoire et laïque a fait, depuis quelque temps, de réels progrès en Angleterre.

— L'Union des instituteurs anglais a tenu sa conférence annuelle à Cardiff, du 30 mars au 1er avril. Parmi les résolutions prises, nous signalerons l'adoption d'un projet de loi relatif aux pensions de retraite, que l'Union cherchera à faire présenter au Parlement par quelques-uns de ses amis; et le vote d'un ordre du jour invitant le Comité exécutif à prendre sur le champ des mesures pour faire cesser les abus dont souffrent les instituteurs de la part de certaines autorités locales et particulièrement des *clergymen*.

— On annonce la mort, arrivée le 9 mars, de l'un des plus distingués parmi les écrivains anglais qui se sont occupés de questions pédagogiques, M. Robert Hebert Quick, l'auteur des *Educational Reformers*, dont une nouvelle édition a paru il y a quelque temps. M. Quick était âgé de cinquante-neuf ans.

— Le *Journal of Education* de Londres publie les détails suivants qu'un correspondant lui envoie sur les écoles bouddhistes de filles à Ceylan :

« Les bouddhistes de Ceylan viennent d'entrer dans une voie nouvelle. Jusqu'ici ils avaient consacré leur activité à l'instruction des garçons, pour qui la Société théosophique n'avait pas ouvert moins de quarante écoles dans ces dernières années. Mais depuis longtemps déjà le colonel Olcott avait émis le vœu que les jeunes filles cynghalaises pussent fréquenter une école à elles, où leur serait donnée une éducation conforme à leurs instincts religieux et nationaux. L'exécution de cette idée a été poursuivie avec zèle par une dame bouddhiste très dévouée, Mme Weerakoon, et par quelques-unes de ses compatriotes : elle ont organisé à cet effet une Société pour l'éducation des femmes, qui compte actuellement plus de dix-huit cents membres. Dans l'espace d'une année cette Société a créé quatre écoles de filles : l'école Blavatsky à Wellewatte, qui compte plus de cent élèves, et les écoles de filles de Kandy, de Gampola et de Panedoura.

» L'ouverture d'une nouvelle école à Colombo, Tichbourne Hall, a été célébrée avec un grand éclat le 18 octobre dernier. Les préaux et cours de récréation avaient été décorés de feuillages, de fougères et de guirlandes. Un *pandal* carré avait été dressé à l'entrée, avec l'inscription : « Elevez la jeune fille pour être épouse, l'épouse pour être mère ». Plus de quatre cents dames cynghalaises avaient pris place dans le hall, et une foule de bouddhistes de Colombo et des villes voisines se pressait dans les cours et les préaux. Il y avait en tout plus d'un millier d'assistants.

» La cérémonie commença par le *pansil*, donné par le supérieur religieux D. Soumangala. Le vénérable moine parla ensuite avec les plus grands éloges de la Société pour l'éducation des femmes, et lui souhaita tout le succès possible. Le président lut des lettres de Son

ellence le gouverneur, et du directeur de l'instruction publique, exprimaient leur regret de n'avoir pu assister à cette solennité, urs sympathies pour l'œuvre entreprise par la Société. L'école ensuite déclarée ouverte, et reçut le nom d'*école Sanghamitt,* en nneur de la princesse Sanghamitta, l'une des héroïnes du boud-me, qui a introduit cette religion à Ceylan. La réunion fut close le chant du Jayamangala Gatha. »

**utriche.** — Le conseil supérieur d'hygiène de Vienne, dans sa ice du 14 février dernier, a adhéré aux conclusions d'une com-sion spéciale qui demande l'introduction dans les écoles de l'écri-*verticale,* pour empêcher la mauvaise position du corps qui ilte de l'écriture penchée et qui produit la myopie et la déviation a colonne vertébrale.

· La commission centrale de statistique, à Vienne, publie les fres suivants sur la situation actuelle de l'enseignement primaire : y a en Autriche (Cisleithanie) 3,335,674 enfants en âge scolaire : ce nombre, 21,895 ne reçoivent pas d'instruction par suite d'in-ités physiques ou intellectuelles, et 365,593 se soustraient com-ement aux prescriptions de la loi scolaire. C'est dans la Galicie Bukovine que la proportion des enfants ne fréquentant aucune e est la plus élevée : elle y est respectivement de 40 et de 52 pour . Le nombre des écoles est de 18,079, savoir 16,688 écoles pri-es élémentaires, 415 écoles primaires supérieures, et 976 écoles es. L'enseignement est donné dans les écoles publiques par 8 instituteurs et 13,913 institutrices : il y a en moyenne 72 élèves un instituteur.

**gique.** — L'administration de l'instruction publique a de u passé en d'autres mains. Nous lisons à ce sujet dans la *Revue gique belge :*

arrêté royal, en date du 2 mars, a accepté la démission donnée, vrier, par M. Mélot, de ses fonctions de ministre de l'intérieur nstruction publique. Le successeur de M. Mélot est M. Jules et, ancien membre de la Chambre des représentants. Depuis du cabinet libéral en 1884 et la suppression du ministère de tion publique, cinq ministres déjà ont accepté la tâche de l'organisation de l'enseignement national : MM. Jacobs, Tho-evolder, Mélot et de Burlet. »

— Le chef du bureau central de statistique, M. Bodio, a l'Académie des *Lincei* un mémoire sur l'instruction élémen-alie et en Europe, dans lequel se trouve un tableau com-résultats obtenus dans un certain nombre de pays d'Europe, ze ans, au point de vue de l'instruction des conscrits. « Ce

tableau, dit M. Bodio, est bien fait pour nous rappeler à la modestie. » En effet, comme on le verra, l'Italie, malgré les efforts accomplis et les progrès réalisés, est encore le pays qui présente le plus d'illettrés après la Serbie et la Russie.

Nous reproduisons ci-dessous cette intéressante statistique :

*Nombre des illettrés sur 100 conscrits.*

| ANNÉES | ITALIE | FRANCE | EMPIRE D'ALLEMAGNE | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Empire. | PRUSSE | | | Bavière. | Wurtemberg. | Bade. |
| | | | | Royaume. | Prov. de Posen. | Prov. de Brandebourg. | | | |
| 1876 | 51.99 | 16.09 | 2.37 | 3.19 | 13.91 | 0.66 | 1.79 | 0.02 | 0.22 |
| 1881 | 47.74 | 14.91 | 1.59 | 2.33 | 9.91 | 0.31 | 0.29 | 0.02 | 0.09 |
| 1883 | 47.96 | 13.10 | 1.32 | 2.00 | 9.75 | 0.24 | 0.18 | 0.02 | 0.02 |
| 1884 | 47.22 | 12.29 | 1.27 | 1.97 | 8.89 | 0.13 | 0.08 | 0.02 | 0.02 |
| 1887 | 44.98 | 10.00 | — | — | — | — | — | — | — |
| 1888 | 42.98 | — | — | — | — | — | — | — | — |

| ANNÉES | AUTRICHE (CISLEITHANIE) | HONGRIE | SUISSE | BELGIQUE | HOLLANDE | SUÈDE | DANEMARK | SERBIE | RUSSIE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1876 | 41.8 | 56.9 | 4.6 | 18.42 | 12.0 | 0.90 | — | — | 80.30 |
| 1881 | 38.9 | 50.8 | 2.7 | 15.99 | 10.4 | 0.39 | 0.36 | 79.31 | 79.04 |
| 1883 | 32.8 | 47.7 | 2.1 | 15.38 | 9.8 | 0.27 | — | — | — |
| 1884 | 34.7 | 45.0 | 2.0 | 15.59 | 9.9 | — | — | — | — |
| 1887 | 27.7 | 40.2 | 1.3 | 13.87 | 8.5 | — | — | — | — |
| 1888 | 25.0 | 38.6 | 1.3 | — | — | — | — | — | — |

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 7208-3-91.

Nouvelle série. Tome XVIII. N° 5. 15 Mai 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

# UNE CONFÉRENCE DE M. CROISET

## A L'ÉCOLE DE FONTENAY-AUX-ROSES

(Notes d'une élève.

## VIRGILE

La littérature romaine n'a ni l'originalité ni la saveur de la littérature grecque. Celle-ci, venue la première, n'avait rien à imiter; elle a pu se développer spontanément, selon l'instinct du peuple. Les Grecs étaient d'ailleurs d'admirables artistes, doués d'imagination et capables d'analyse, à la fois hardis et mesurés, aussi épris d'idéal qu'attentifs à la réalité; ils ont produit en foule des œuvres neuves, fortes, pleines de vie. Elles se distinguent en général, quant au fond et à la forme, par une harmonie, une simplicité qu'on ne rencontre pas ailleurs.

La littérature romaine, au contraire, est une littérature savante et d'imitation, comme celle de notre XVII$^{e}$ siècle. On trouve dans son histoire de lents débuts, des tâtonnements, des essais parfois malheureux. Ce n'est qu'au III$^{e}$ siècle avant l'ère chrétienne que les Romains entrèrent pour la première fois en contact étroit et régulier avec la Grèce; ils furent brusquement initiés aux beautés de la littérature grecque, et l'adaptation des œuvres grecques à l'esprit romain se produisit lentement. On commence à Rome par des traductions, puis on cherche à imiter les œuvres grecques. Peu à peu, l'imitation devient plus libre, on se hasarde à créer, et l'originalité du génie romain apparaît enfin avec éclat dans la littérature dramatique grâce à Plaute et à Térence. Mais ce n'est là

encore qu'une floraison isolée; de longues époques restent presque vides. Il faut arriver jusqu'au premier siècle pour trouver une succession continue de chefs-d'œuvre et une véritable tradition. En ce qui concerne les formes les plus hautes de la poésie, ce siècle est celui de Lucrèce et de Virgile.

Le premier est à vrai dire un grand poète, d'une rare puissance d'imagination; mais il y a dans son œuvre certaines parties difficiles et rudes; Lucrèce est un philosophe et un savant autant qu'un poète.

Virgile nous offre la perfection de l'art romain; c'est chez lui et chez Horace, son contemporain et son ami, qu'il en faut chercher le point de maturité et le plein épanouissement. L'étude de leurs œuvres nous offre d'ailleurs un intérêt particulier : car parmi tous les écrivains anciens, ce sont eux qui ont agi le plus directement sur notre esprit national.

Après s'être assimilé quelques-unes des qualités grecques, les Romains y ont ajouté le sentiment du sérieux dans la vie, du respect des choses passées, de la règle, toutes dispositions que les Grecs ne connaissaient guère. En Grèce, c'est la liberté qui domine; elle règne en maîtresse; l'individu est au premier plan. A Rome, c'est tout autre chose : nous y trouvons, avec le sens pratique de la vie, l'esprit d'ordre, une rude discipline, le respect religieux de la tradition; en un mot, tout ce qui a fait la grandeur de Rome et la force de ses légions comme de son administration.

Virgile est surtout un poète épique; il est à ce titre un des cinq ou six grands noms qui appartiennent à la littérature universelle, et, dans l'antiquité, le second après Homère. Mais quelle est sa marque personnelle? Qu'apporte-t-il de nouveau dans l'épopée? Comment l'a-t-il comprise et traitée?

Remarquons d'abord qu'il n'a pas vécu dans une époque épique, à proprement parler, comme c'est le cas pour Homère, par exemple. Il y a des âges où la poésie épique est la seule forme de la littérature; l'épopée est alors pour ainsi dire l'unique genre dans lequel s'expriment tous les sentiments, et où se résume toute la littérature d'un peuple. En Grèce, au temps d'Homère, non seulement la prose n'existe pas encore, mais, parmi toutes les formes de la poésie, la forme épique est la seule qui soit entièrement constituée, parce que c'est la seule qui réponde

aux besoins intellectuels de ce temps; la poésie lyrique même, dont l'origine est aussi ancienne que celle de l'épopée, n'était guère alors qu'une forme de la littérature populaire et ne produisait pas d'œuvres durables.

Virgile appartient à une époque de caractère différent, et par conséquent à une autre catégorie de poètes épiques. Il va se trouver à peu près dans les mêmes conditions que Dante, par exemple, au XIIIe siècle, le Tasse au XVIe, Milton au XVIIe, ou Voltaire même au XVIIIe; ceux-ci font des poèmes épiques par libre choix, parce qu'ils veulent en faire; la forme épique n'est pas la forme nécessaire de leur inspiration, la seule qui s'offre à eux, la seule que comporte l'esprit de leur temps. Virgile, né près de Mantoue en 70, mourut en l'an 18 avant J.-C.; il a donc vécu à une époque de civilisation raffinée, compliquée et très littéraire, après huit siècles au moins de littérature grecque et plus de deux siècles de littérature romaine. Ces époques savantes ne sont pas favorables à la création des œuvres épiques; presque toujours, celles qu'elles produisent ont quelque chose d'artificiel. Malgré ces conditions défavorables, Virgile a fait incontestablement une très belle œuvre. C'est que, si son temps n'est pas épique, lui du moins a l'âme épique au plus haut degré.

Qu'est-ce qu'avoir l'âme épique? C'est avoir avant tout le respect religieux des choses antiques, une sorte d'attachement tendre pour le passé de sa race; c'est savoir se faire le contemporain des âges reculés: c'est avoir en un mot tout ce qui manquait à Voltaire lorsqu'il écrivait la *Henriade*. La *Henriade* est en effet le moins épique des poèmes, parce que son auteur est le moins épique des hommes. Comment se figurer Voltaire, ce critique, ce railleur, le moins respectueux des hommes et le plus sec, doué d'un bon sens rapide et net, mais souvent superficiel et un peu terre à terre, ce polémiste encore plus attaché à ses idées qu'à son pays, ce cosmopolite qui ne parle des Français à Frédéric qu'en les appelant les Welches, comment se le figurer poète épique? Il y a de l'imagination dans sa *Henriade*, de la rhétorique, quelques tableaux brillants, mais le souffle épique y fait absolument défaut.

Virgile au contraire a pour les vieilles choses un certain goût profond dans lequel son imagination se complaît; cette antiquité

naïve et rude, loin de le rebuter ou de le faire sourire, le touche et l'émeut; car son âme, si cultivée, a gardé des coins de naïveté charmante. D'ailleurs, Virgile sent bien que le présent est le fils du passé, et il en parle avec amour, avec piété filiale.

Victor Hugo, lui aussi, a eu très souvent l'âme épique; dans la *Légende des siècles*, par exemple. Bien que vivant dans une époque savante, il a le sens des âges anciens; il a même quelquefois de la naïveté. Là où il ne gâte pas son inspiration par l'abus des mots et la recherche des rimes extraordinaires, il est épique. Il a eu le sentiment profond de la grandeur du moyen âge; il a su dépouiller maintes fois l'homme du XIX^e siècle et pénétrer par la sympathie de l'imagination dans l'âme du passé.

Mais tout cela se retrouve chez tous les poètes épiques dignes de ce nom. Par quoi donc Virgile se distingue-t-il? C'est d'abord par la profondeur du sentiment romain. Chaque peuple a une certaine physionomie qui s'exprime d'une manière plus ou moins complète chez les poètes de la nation. La France, nous le savons, ne ressemble ni à l'Angleterre ni à l'Allemagne; il y a une âme nationale par laquelle un peuple se distingue et se sépare d'un autre. L'âme romaine, dans ce qu'elle a d'essentiel, respect, sérieux, gravité, culte des choses anciennes qui tiennent à Rome, se retrouve dans Virgile; elle ne s'est nulle part exprimée d'une manière plus complète et plus forte. Il aime, il admire, il reproduit jusqu'à cette rudesse primitive de Rome qui, malgré tout, a contribué à sa grandeur, puisque sa civilisation, avec sa marque propre, en est sortie. Toute la vie romaine, dans ce qu'elle a de plus national, se retrouve dans ses ouvrages.

Ce caractère devait assurer à Virgile une grande gloire chez les Romains, mais n'eût pas suffi à faire de lui le poète préféré de tant d'esprits distingués, de tant d'âmes délicates dont il fait encore les délices. Il a ses fanatiques, comme Horace a les siens, avec une différence pourtant : ceux d'Horace prennent plaisir à le traduire en vers, car ses pièces ne sont pas de longue haleine, mais les fanatiques de Virgile, qui n'ont garde de le traduire, le lisent assidûment, ils le savent par cœur, ils en sont nourris, pénétrés et le citent volontiers. C'est à une qualité de fond et de forme qui lui est toute personnelle, que Virgile doit d'être estimé à un si haut prix et si dévotement aimé.

Il a une manière très originale de sentir et d'exprimer la mélancolie des choses, les émotions tendres et douces. Par ce sentiment nouveau déjà chrétien, déjà moderne, Virgile, si Romain et si antique à d'autres égards, annonce les temps qui vont suivre. Le vieux Romain est dur : Caton veut vendre « ses vieux esclaves comme ses vieilles ferrailles ». Chez Virgile, au contraire, on trouve partout ce que Shakespeare a appelé « le lait de la tendresse humaine ». La pitié, la bonté, la simplicité, le goût de la vie rustique ou recueillie, sont des traits essentiels de l'âme de Virgile, âme pleine de sympathie pour tout ce qui vit, de pitié pour tout ce qui souffre, âme délicate et pour ainsi dire blessée, qui sent à la fois la beauté et la tristesse des choses.

Quant au style de Virgile, il échappe, il résiste en partie à la traduction. C'est un style merveilleux d'harmonie et d'élégance. Quand la musique des vers de Virgile est entrée une fois dans l'oreille, on ne l'oublie pas, on y revient toujours. La grâce, la sobriété, la noblesse, la dignité, le respect de soi, la sévérité que l'on remarque dans notre littérature du XVII[e] siècle, se trouvent à un très haut degré dans la langue de Virgile. C'est pourquoi il a tant d'admirateurs parmi nous. Il sait exprimer toutes les nuances des sentiments qu'il éprouve, si délicats, si fugitifs qu'ils soient, sans produire la fatigue ni tomber dans la sensiblerie; c'est un écrivain merveilleux.

Virgile a composé des ouvrages de plusieurs sortes. Il a commencé par des églogues et des idylles, charmantes scènes où généralement des personnages empruntés à la vie rustique, pâtres ou moissonneurs, dialoguent entre eux. Puis sont venues les *Géorgiques*, poème didactique qui enseigne la manière de cultiver les champs; enfin le grand poème épique de l'*Enéide*.

Dans toutes ces œuvres nous trouvons chez Virgile, même à ses débuts, le futur poète épique: partout apparaît l'admiration pour Rome, avec le culte de son passé, et cette sensibilité profonde qui est la caractéristique de l'âme virgilienne.

En fait de genres littéraires, Virgile n'a rien inventé, les Grecs avaient excellé dans l'idylle. Deux siècles avant lui, Théocrite avait fait des idylles parfaites. Mais combien la différence profonde des deux races se révèle, dans les œuvres de ces deux poètes!

Théocrite est un pur artiste qui, parce qu'il vit dans une

époque de civilisation très raffinée, éprouve le désir de se tourner vers les choses toutes simples et la curiosité de les étudier. Il est arrivé, par la perfection de son art, à élever la chanson pastorale à la dignité littéraire. Il a voulu surtout frapper les lecteurs par la vérité élégante, mais vivante, parlante, de la vie rustique ou populaire qu'il dépeint. Pour s'en convaincre, il suffit de lire son charmant poème des *Syracusaines*. C'est une série de petites scènes on ne peut plus animées, délicieuses, tantôt par la vérité du détail, tantôt par la grâce élégante de la fantaisie. Théocrite rend merveilleusement la beauté pittoresque et simple de la vie rustique, la vivacité des passions et jusqu'au bavardage amusant de deux commères. Mais il ne faut pas chercher l'âme du poète dans ses pièces : elle en est absente. Il réflète les choses et ne s'y mêle pas; il se borne à imiter avec un rare talent la réalité, en pur artiste.

Les églogues de Virgile sont bien différentes. Elles sont écrites à la fin de la République, au milieu des guerres civiles et des troubles perpétuels qui devaient bientôt amener le régime impérial. Aussi la première de ces églogues trahit-elle l'horreur des guerres, des proscriptions, du pillage et des meurtres qui désolaient l'Italie, l'effroi d'une âme paisible, candide et tendre qui rêve la vie calme de la campagne. C'est ce double sentiment qui anime ce petit poème.

*1re Eglogue.* — Virgile avait été dépouillé de son champ paternel; ses amis, à la faveur de la paix renaissante, le lui firent restituer. Le poète écrit son idylle pour manifester sa reconnaissance. Imitant le cadre des idylles de Théocrite, il établit un dialogue entre deux bergers, dont l'un part en exil, et l'autre, qui représente Virgile lui-même, remercie Octave de lui avoir rendu son champ.

Ce sont donc deux contemporains qui conversent ensemble; les choses dont ils s'occupent sont tout actuelles. Tandis que Théocrite recule habituellement ses personnages dans un lointain mythologique assez indéterminé, ou les met en scène dans la réalité de leur vie journalière à laquelle il assiste lui-même en spectateur simplement amusé, Virgile au contraire découvre son âme tout entière dans l'épanchement de la joie que lui inspire la paix rétablie. Il exprime à chaque instant l'amour de la vie

rustique, la haine des guerres intestines. Ses préoccupations de Romain, sa mélancolie humaine et poétique se mêlent partout et s'associent harmonieusement. Avec quelle tendresse délicate et profonde il parle de « ces douces campagnes » qu'il faut quitter et qu'on aime parce qu'on les a toujours vues! Mélibée, d'ailleurs, tout malheureux qu'il est, ne porte point envie à Tityre, plus favorisé que lui: ces personnages de Virgile ont sa délicatesse et sa bonté. Et avec quel charme et quelle fidélité il décrit, en quelques traits simples et sobres, l'ensemble de tout un paysage! Il montre quand vient le soir « les toits des hameaux qui fument », et, au loin, « les ombres grandissantes de la nuit qui, du haut des monts, s'allongent sur les campagnes ». Sans rhétorique, avec deux ou trois traits expressifs et bien choisis, il éveille dans l'esprit du lecteur des images vives et complexes, des impressions profondes. C'est là d'ailleurs le mérite particulier de l'art antique.

*Géorgiques.* — Les *Géorgiques* sont, nous l'avons dit, une œuvre didactique: elles appartiennent donc à un genre peu poétique par lui-même et assez ingrat, où l'écrivain doit toujours craindre deux écueils, le manque de précision, d'une part, et, de l'autre, l'aridité. Sans être tout à fait à l'abri de ces inconvénients du poème didactique, Virgile y échappe cependant en grande partie. Ses préceptes relatifs à la culture sont très précis, et, à force d'élégance, il préserve le lecteur de l'ennui. Mais surtout il a répandu dans tout son poème le goût de la vie rustique et, au suprême degré, l'amour du sol romain. N'est-ce pas, en effet, du peuple des campagnes que sont sortis les légions romaines et leurs chefs les plus valeureux? C'est par là, c'est par ce sentiment profond dont elles sont pleines, que les *Géorgiques*, malgré leur caractère didactique, sont une œuvre de haute poésie.

L'une des pages les plus intéressantes est celle où Virgile fait l'éloge de l'Italie et célèbre la richesse de ses belles campagnes où il est si doux de vivre. « Heureux les laboureurs s'ils connaissaient leur bonheur! » Le poète oppose ici, d'une façon saisissante, à la vie agitée de l'homme qui habite les villes, celle du paysan, si douce et si paisible. Les animaux mêmes qui aident le laboureur dans ses travaux intéressent Virgile: « Ses bœufs qui ont

bien mérité de lui », etc. Des traits de ce genre ont introduit dans l'âme antique une sensibilité toute nouvelle, presque chrétienne, et qui explique comment les Pères de l'Église ont si souvent attiré Virgile à eux, le considérant comme un précurseur du christianisme.

Il prend plaisir à rappeler que les vieux Sabins, ainsi que Romulus et Rémus, ont vécu de la vie rustique, et que, pour cela même, « Rome est devenue la merveille de l'Italie... enfermant sept collines dans son enceinte ». Tout le poème des *Géorgiques*, en un mot, respire le sentiment de la grandeur romaine, la haine de la guerre, l'amour de la vie simple et forte des champs.

*Énéide.* — Nous arrivons à l'*Énéide*, dont le sujet n'est autre que l'histoire des origines de Rome et de la fondation de la grandeur romaine; c'est le récit des aventures d'Énée parcourant les mers, et parvenant, après mille difficultés, à fonder Albe-la-Longue, dont Rome est une colonie. Dans ce grand poème, Virgile a trouvé moyen d'enchâsser, avec une piété touchante et avec beaucoup d'art, toutes les vieilles légendes populaires où l'âme romaine s'était naturellement exprimée.

Au VIe chant, le poète nous représente Énée dans les enfers où il rencontre son père, Anchise, qui lui révèle l'avenir. Toute l'histoire future de Rome jusqu'à Auguste est enfermée dans cette prophétie qui est comme le centre de l'*Énéide*. Dans le chant VIII, Énée n'ayant plus ses armes, Vénus, sa mère, en demande d'autres pour lui à Vulcain. Sur le nouveau bouclier d'Énée sont gravés tous les grands faits de l'histoire de Rome. La description de ce bouclier donne à Virgile l'occasion d'évoquer ces souvenirs patriotiques. Ainsi, c'est toujours Rome qui inspire le poète. Il y a aussi, dans Homère, la description d'un bouclier, celui d'Achille; mais tandis que, pour un Romain, ce qu'il y a de plus intéressant et de meilleur, c'est Rome; ce qui intéresse le plus la vive et large curiosité d'un Grec, c'est la vie humaine en général, dans la diversité de ses aspects essentiels : cortège d'hyménée, scène de labour, rois qui rendent la justice, etc. Le sentiment national, si fort dans Virgile, se fait à peine remarquer dans les poèmes d'Homère.

Enfin, au chant IX, l'épisode des deux guerriers Nisus et Euryale nous découvre particulièrement le côté tendre et délicat

de l'âme de Virgile. On y voit réunis tous les traits de son âme et de son génie, le sentiment religieux et le culte du passé, la pitié pour le malheur et une poétique prédilection pour la gloire, pour la beauté, pour la jeunesse. Le jeune Euryale, qui tombe sous les coups de l'ennemi, ressemble « à une fleur coupée », « au pavot qui s'incline chargé de pluie »; et Nisus, près de mourir à son tour, se jette sur le corps de son ami, pour « dormir d'un éternel sommeil ». Leur gloire, enfin, sanctifiée par le patriotisme, durera autant que Rome elle-même : « Heureux couple! Si mes chants ont quelque vertu, nul jour ne dérobera jamais vos noms à la mémoire de l'avenir, aussi longtemps que la demeure d'Enée s'appuiera au rocher immobile du Capitole et que Rome tiendra le monde sous ses lois[1] ! »

1. La leçon a été accompagnée de lectures assez étendues, commentées par le professeur et qui n'ont pu naturellement trouver place dans ce résumé.

# L'ÉPREUVE D'ORTHOGRAPHE

## DANS LES EXAMENS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

---

Le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique* du 2 mai a publié une circulaire ministérielle ayant pour objet « d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée ». Nous saluons avec joie l'initiative prise par M. le ministre : elle donne satisfaction à des vœux dont la *Revue pédagogique* s'est faite à plusieurs reprises l'interprète.

Voici la teneur de cette circulaire, qui porte la date du 27 avril :

Monsieur le recteur, au moment où vous préparez la session annuelle des examens et des concours de l'enseignement primaire et secondaire, notamment ceux du certificat d'études primaires et ceux du concours d'admission aux bourses, je crois devoir appeler votre attention sur la jurisprudence libérale qu'il conviendrait de recommander aux diverses commissions relativement aux épreuves d'orthographe.

Que la connaissance de la langue française soit un des objets essentiels que se propose l'éducation, soit à l'école, soit au lycée, il n'est pas besoin de le démontrer : il faudrait relever plutôt qu'abaisser le niveau des épreuves destinées à prouver que l'enfant manie correctement sa langue, en respecte les règles, en comprend l'esprit. Mais toute la langue n'est pas dans la grammaire, ni toute la grammaire dans l'orthographe. Or c'est seulement de l'importance excessive accordée parfois dans les examens aux singularités et aux subtilités de l'orthographe que l'opinion publique s'est émue.

A plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté son désir de rompre avec ce qu'on a nommé le « fétichisme de l'orthographe » et surtout avec la tarification mécanique des fautes : dans tous les règlements qui lui ont été soumis depuis dix ans, le Conseil a supprimé le caractère éliminatoire de la dictée, ainsi que l'échelle officielle des fautes d'orthographe entraînant au delà d'un certain chiffre la note *zéro*. S'inspirant

du même esprit, tout les pédagogues sont unanimes à exprimer le vœu que les fautes soient, comme on l'a dit, « plutôt pesées que comptées »; tous aussi supplient les comités qui choisissent les textes et ceux qui corrigent les épreuves de s'attacher moins aux mots bizarres, aux curiosités linguistiques, aux règles compliquées ou controversées, aux contradictions de l'usage, qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue.

Toutes ces recommandations ont trouvé place dans les programmes des examens, dans les plans d'études des divers établissements, aussi bien que dans plusieurs circulaires de mes prédécesseurs. Je voudrais y ajouter une prescription plus formelle encore et s'adressant par votre intermédiaire, monsieur le recteur, aux présidents et aux membres de nos diverses commissions d'examen.

Je désire que vous leur fassiez entendre qu'il dépend d'eux d'assurer à l'enseignement de l'orthographe une direction moins étroite. Ce qui fait maintenir encore dans beaucoup d'écoles un nombre invraisemblable d'heures exclusivement consacrées aux exercices grammaticaux les plus minutieux, c'est la crainte, fondée ou non, des rigueurs qu'aura l'examinateur dans son appréciation de la dictée. C'est donc cette appréciation même qu'il importe de soumettre à des règles qui puissent guider plus encore l'opinion des candidats que le jugement des examinateurs. Je ne puis, il est vrai, ni dresser, ni vous charger, monsieur le recteur, de dresser vous-même à l'usage des commissions un tableau officiel des variantes orthographiques qu'il conviendra d'admettre indifféremment dans les divers examens. Il faudra évidemment tenir compte et de l'âge des élèves et de la nature des épreuves et aussi de l'inégale gravité que peuvent avoir les diverses infractions à l'orthographe. Ce sont là des considérations trop délicates à la fois et trop variables pour pouvoir donner matière à un règlement proprement dit. Les commissions seules en peuvent être juges. Tout ce que nous pouvons faire et ce que je vous demande, c'est de leur rappeler une fois de plus qu'à des degrés divers tous ces examens ont le caractère élémentaire, qu'ils sont la sanction d'un enseignement élémentaire lui-même, que dès lors les épreuves de langue ne peuvent, ne doivent avoir

pour but que de montrer si l'enfant écrit couramment et correctement sa langue ; qu'il faut, par conséquent, en exclure beaucoup de discussions qui seraient à leur place dans les épreuves de l'agrégation de grammaire.

Pour préciser ces indications générales, je crois utile, monsieur le recteur, que vos instructions aux commissions d'examen entrent dans quelques détails sur les réformes à introduire dans la correction et le jugement de la dictée. Et je tiens moi-même à fixer par quelques exemples la nature aussi bien que les motifs de l'indulgence que je vous prie de recommander.

Les points sur lesquels j'invite les commissions à se montrer tolérantes peuvent se ramener à trois groupes :

1° Il faut d'abord renoncer à une rigueur absolue toutes les fois qu'il y a doute ou partage d'opinion, toutes les fois que l'usage n'est pas encore fixé ou l'a été tout récemment, que la pratique courante varie, que les auteurs diffèrent d'avis et que l'Académie elle-même enregistre les hésitations de l'opinion. Jusqu'en 1878, on devait écrire *consonnance*, l'Académie admet maintenant *consonance* par analogie avec *dissonance*. Jusqu'en 1878, on devait écrire *phthisie* et *rhythme;* depuis, l'Académie supprime l'une des deux *h*, mais c'est la seconde dans *phtisie*, la première dans *rythme*. Jusqu'en 1878, *collège* était sévèrement compté comme une faute, on devait écrire *collége;* c'est l'inverse aujourd'hui. De même, les *excédents* ont remplacé les *excédants*; *tout-à-fait* s'écrit sans trait d'union, et il en est de même pour une foule de mots composés. Deux des recueils qui font autorité pour notre langue écrivent sans que personne s'en offusque les *enfans*, les *momens*. Le pluriel de certains mots étrangers se marque suivant les auteurs de différentes manières : on dit des *solos*, des *solo* et des *soli*. L'Académie autorise *agendas*, *alinéas*, et ne paraît pas admettre les *duplicatas*. Elle préfère des *accessit* sans condamner des *accessits*. Nombre de mots usuels ont également une orthographe sur laquelle, à moins de pédantisme, nul ne peut prétendre à l'infaillibilité ; de l'aveu même de l'Académie, on écrit *clef* ou *clé*, *sofa* ou *sopha*, des *entre-sol* ou des *entresols*, *dévouement* ou *dévoûment*, *gaieté* ou *gaîté*, la *ciguë* ou la *cigüe*, il *paye* ou il *paie*, *payement* ou *paiement* ou même *paîment*, etc. Dans ces cas et dans tous les cas

semblables, quelle que soit l'opinion personnelle du correcteur, il ne peut pas demander à l'élève d'être plus sûr de lui que les maîtres eux-mêmes.

2° Je réclame la même indulgence pour l'enfant quand la logique lui donne raison contre l'usage et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait la langue elle-même les lois naturelles de l'analogie. « Une des premières choses qu'on enseigne aux enfants, dit un maître en matière de philologie, ce sont les sept noms en *ou* qui au lieu de prendre un *s* au pluriel veulent un *x*: *genoux*, *bijoux*, etc. Mais par quelle raison secrète ne se plient-ils pas à la règle commune? Personne n'a jamais pu le découvrir. » De même, ne sachons pas trop mauvais gré à l'élève qui écrira *contreindre* comme *étreindre* et *restreindre*, — *cantonier* comme *timonier* et comme *cantonal*, — *entrouvrir* comme *entrelacer*, — *dans l'entretemps* comme *sur les entrefaites*, — *contrecoup* comme *contretemps*.

Est-il juste de compter comme autant de fautes les infractions à l'orthographe qui sont précisément des preuves d'attention de sa part? Ce n'est par exemple ni l'étourderie ni l'ignorance, c'est au contraire la réflexion qui l'amène à vouloir écrire ou bien *dizième* comme *dizaine* ou bien *dixaine* comme *dixième*, — à penser qu'il faut admettre *charrette*, *charrier*, *charroi* et par suite *charriot* à moins de supprimer le second *r* qui ne se prononce pas, — à maintenir les traits d'union dans *chemin-de-fer*, dans *porte-manteau* pour pouvoir les conserver dans *arc-en-ciel* et *porte-monnaie*, ou vice-versa. La logique l'empêchera encore d'admettre *imbécile* et *imbécillité*, *siffler* avec deux *f* et *persifler* avec un seul. L'analyse lui fera écrire *assoir* sans *e* malgré l'*e* de *séance* puisque tout le monde a fini par écrire *déchoir* sans *e*, malgré celui de *déchéance*.

Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter quand la langue elle-même semble se contredire et qu'après *prétention*, *contention*, *attention*, *intention*, *obtention*, on lui enjoint d'écrire *extension*? Que répondre à l'élève qui veut écrire *déciller* à cause de *cils*, une *demie lieue* comme *une lieue et demie*, *forsené* et non pas *forcené* puisque le mot signifie *hors de sens* et n'a aucun rapport avec *force*? Y a-t-il un maître qui ait pu donner une bonne raison pour justifier la différence entre *apercevoir* et *apparaître*, entre

*alourdir* et *allonger*, entre *abatage* et *abatteur*, entre *abatis* et *abattoir*, entre *agrégation* et *agglomération?*

Au lieu d'inculquer, en pareil cas, dans l'esprit de l'élève l'idée d'une règle absolue et inviolable, ne vaut-il pas mieux lui laisser voir que c'est là au contraire une matière en voie de transformation? N'y a-t-il pas toute vraisemblance que d'ici à une génération ou deux la plupart de ces bizarreries auront disparu pour faire place à des simplifications analogues à celles qu'ont opérées sous nos yeux, depuis moins d'un siècle, les éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie?*

3° Enfin il est entré depuis le commencement de ce siècle dans notre orthographe française un certain nombre de règles fondées sur des distinctions que les grammairiens jugeaient décisives, que la philologie moderne, plus respectueuse de l'histoire même de la langue, ne confirme qu'avec beaucoup de restrictions et, dans tous les cas, sans y attacher à aucun degré le respect superstitieux dont on voulait les entourer. C'est sur ces points qu'il faudrait inviter les examinateurs et les maîtres à glisser légèrement, bien loin de s'y complaire. C'est là surtout qu'il faut alléger le fardeau. Que d'heures absolument inutiles pour l'éducation de l'esprit ont été consacrées dans les écoles primaires elles-mêmes à approfondir les règles de *tout* et de *même*, de *vingt* et de *cent*, de *nu* et de *demi*, à disserter sur les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle!

La presse a plus d'une fois signalé l'inanité des débats sans fin auxquels donnent lieu dans la dictée certaines locutions comme *des habits d'homme* ou *d'hommes*, la *gelée de groseille* ou *de groseilles*, de *pomme* ou de *pommes*, des *moines en bonnet carré* ou *en bonnets carrés*.

A supposer que l'on trouve de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps? Et pour ne parler que de la langue française, n'ont-ils pas infiniment plus besoin, pour la bien connaître, qu'on leur lise et qu'on leur fasse lire en classe et hors de classe les plus belles pages de nos classiques que d'exercer toute l'acuité de leur esprit sur des nuances grammaticales à peine saisissables,

quand elles ne sont pas de simples vétilles? Ce souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme.

Je ne doute pas, monsieur le recteur, que communiquées et expliquées par vous aux commissions que vous avez à nommer et à diriger, les observations qui précèdent ne soient aisément accueillies et suivies d'effet. Je vous serai reconnaissant de me tenir au courant des mesures que vous aurez prises pour qu'il en soit ainsi.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le Ministre de l'Instruction publique*
*et des Beaux-Arts,*

Léon Bourgeois.

# LE COLLÈGE DE NEVERS ET MATHURIN CORDIER

(1418-1540)

## I

Lorsqu'on veut étudier un épisode politique, militaire ou même économique de notre passé, on n'a souvent que l'embarras du choix, tant sont nombreuses et variées les sources imprimées ou manuscrites qu'on peut explorer. Il n'en est pas de même lorsqu'on s'occupe de l'histoire de l'enseignement ou d'un établissement d'instruction à une époque déterminée.

Nous savons, par exemple, qu'au XVIe siècle il y avait à Bourges, Orléans, Angers, Toulouse, de florissantes universités où affluaient presque autant d'étudiants étrangers que d'étudiants français. Si dans la poussière des archives d'Orléans et de Toulouse on a pu retrouver quelques vestiges de ces foyers éteints, rien, absolument rien ne paraît en avoir survécu à Bourges et à Angers. Sans aller aussi loin, tous ceux qui s'intéressent à ces recherches n'ont-ils pas maintes fois déploré les énormes lacunes des archives aujourd'hui dispersées, pour ne pas dire dilapidées, de notre antique Sorbonne?

Et quand des grands centres d'enseignement on passe aux petits, aux collèges, aux écoles, dont jadis beaucoup de bonnes villes de nos anciennes provinces étaient pourvues, neuf fois sur dix le chercheur, ou le curieux de l'organisation de ces écoles, ne trouve que le néant.

En voici un exemple entre plusieurs.

Le 23 février 1534[1] le célèbre pédagogue Mathurin Cordier écrivait au non moins célèbre imprimeur R. Estienne que, l'année précédente, il avait dicté à ses jeunes élèves une traduction française, avec le texte latin, des *Disticha nomine Catonis inscripta*. Il avait espéré que cette dictée une fois faite pourrait servir successivement à tous les élèves de sa classe. Il ne tarda pas à s'apercevoir

1. *Postridie Liberalium* 1533 (ancien style).

que soit ignorance, soit négligence de ceux-ci, leur copie renfermait presque autant de fautes que de mots, au point qu'il lui fallait plus de temps, pour corriger ces dernières, qu'il n'en avait mis à dicter tout son texte. Il se dit qu'il aurait plus vite fait de revoir une fois pour toutes l'ensemble du travail et de le faire imprimer. Il prie donc Robert Estienne d'examiner attentivement, avec quelques amis, son manuscrit, et, s'il le trouve utile, de le mettre sous presse, sinon de le supprimer à tout jamais. Cette lettre, que Robert Estienne a eu l'excellente idée de mettre comme préface en tête de l'opuscule, qu'il se hâta d'imprimer — puisque le premier tirage porte encore le millésime de 1533 (1534 avant Pâques), — est datée de *Novioduni ad Ligerim*.

Bien que, sur l'exemplaire que j'ai sous les yeux (éd. de Lyon, Payen, 1549) et qui a appartenu à Gilbert Cousin, l'un des premiers possesseurs ait traduit à la plume *Novioduni* par *Nojan*, on sait par les dictionnaires que *Noviodunum* représente Nevers. Cette traduction est d'ailleurs confirmée par cet extrait de la préface des Colloques du même Mathurin Cordier : « Depuis que Dieu, père très doux, ayant pitié de moi, a illuminé mon entendement de la vraye cognoissance de son Évangile, j'ay encores poursuivi cette entreprise (d'exhorter ses élèves, non seulement à l'estude d'humanité, mais aussi à craindre et servir Dieu) beaucoup plus ardemment. Ce qu'a expérimenté l'escole de Nevers (*Nivernensis Schola*), et un peu après celle de Bordeaux (où je m'estoys retiré estant chassé de Paris à cause de l'Évangile), l'espace de trois ans [1] ».

Il y avait donc à Nevers un collège qui eut le privilège de compter Mathurin Cordier parmi ses professeurs pendant environ quatre ans, de 1530 à 1534. Car le disciple religieux de l'hérétique Robert Estienne ne dut fuir Paris où s'il s'était rendu, de Nevers, qu'à la fin de 1534 ou au commencement de 1535. C'est, en effet, le 21 janvier de cette dernière année qu'il fut ajourné à son de trompe, avec cinquante autres, comme inculpé de « luthéranisme [2] ». — Or tout ce qu'on sait sur le collège de Nevers se

1. Et à la fin des *Disticha* on lit, dans l'exemplaire que je cite : *Dictabat parvulis suis Corderius Novioduni : quæ est Nivernensium metropolis ad flumen Ligerim.*

2. *France protestante*, 2e édition, t. V, col. 881, n° 22.

réduit, si je ne fais erreur, à ces deux mentions. Grâce à quelques extraits de comptes obligeamment communiqués à M. F. Buisson par M. l'archiviste de la Nièvre, H. de Flammare, et au document qu'on lira plus loin, on pourra faire plus ample connaissance avec cet antique établissement.

II

Il existait, sous une forme probablement aussi primitive que possible, dès le commencement du xv[e] siècle. On peut même, au moyen des comptes de la ville de Nevers, dresser la liste, sans doute incomplète, des hommes qui le dirigèrent pendant ce xv[e] et le premier tiers du xvi[e] siècle. De 1418 à 1450 on ne rencontre jamais qu'un nom à la fois, d'un maître ès arts, bachelier en théologie ou en médecine, intitulé maître, gouverneur ou recteur des escoles. Vers 1450 les comptes fournissent presque toujours deux noms, ce qui semblerait indiquer un développement. Voici d'ailleurs, dans l'ordre chronologique, la liste de ces obscurs pédagogues :

1418-19 *Paul Dongrie*, « maistre ès ars, bachelier en théologie ».

1427-28 *Martin Odez*, « maistre en hars », venu de Paris à la requête des habitants pour gouverner les écoles.

1432-33 *Ligier Morin*, « maistre ès arts et maistre des écoles de cette ville ».

1437-38 *Daniel de Berdehan*, « maistre ès ars, bachelier en médecine et recteur des escolles de Nevers ».

1442-43 *Pierre Thierry*, « maistre ès ars... A vénérable et discrète personne maistre Pierre Thierry 10 livres pour payer la maison où il demeure, appartenant à Guillaume Bourgoing... »

1452-53 *Jehan de la Boissière* et *Girard Casan*, « maistres d'escolles de ceste ville, à chascun 50 sols pour ceste fois seullement, afin de les aider à payer les loaiges de leur maison des escolles ».

1464-65 M[e] *Jehan Save*, à Asnant[1], est prié de « prendre la charge des escolles de la ville ».

1469-70 On envoie à Decize[2] demander à M[e] *Jehan Mareschal* s'il veut « tenir les escoles de Nevers ».

1. *Asnan*, Nièvre, arrondissement de Clamecy.
2. *Decize*, Nièvre, arrondissement de Nevers.

1483-84 « A honorables hommes et sages maistres *Imbert Arlinet* et *Jehan Paschet*, maistres ès arts et recteurs des escoles de la ville, 10 livres tournois par conclusion de l'assemblée générale de la ville, du 12 novembre 1484. »

1510-11 « A maistres *Hugues Victureaul* et *Antoine Pevrot*, maistres des escolles de Nevers, 10 livres tournois qui leur avoient esté promis par les echevins, pour le différend qui estoit entre eux à cause de l'escolatrerie et aussi parce qu'ils changeoient de maison [1]. »

Ces quelques notes financières démontrent que la ville ne faisait à ces maîtres aucun traitement fixe et régulier. Elle leur accordait des secours, soit pour payer leur voyage quand on les avait cherchés loin de Nevers (*Martin Odez* avait reçu ainsi dix livres tournois), soit pour les aider « à amesnagier » (100 sols tournois à *Pierre Thierry*), soit pour leur « survenir », c'est-à-dire les empêcher de mourir de faim. Ce régime était malheureuse-ment et devait encore longtemps rester le privilège des instituteurs, professeurs et autres ressortissants aux carrières dites libérales. Et l'on ne s'étonne pas de voir « vaquer » pendant des années des établissements aussi généreusement entretenus. Encore aujourd'hui beaucoup de gens ne considèrent-ils pas l'enseignement comme un travail indigne d'être rétribué?

Voici, du reste, un fragment de ces précieux comptes, qui prouve qu'à Nevers on était arrivé à la conviction qu'il fallait faire quelques sacrifices :

1521 « A Jehan Chevaul huict vingt dix livres tournois pour l'achat de sa maison où il voloit [2] faire sa demorance, à la charge de 6 livres tournois et une geline de bordelage annuel aux venerables doyen et chapitre Ste Croix d'Orleans, la dicte maison acquise pour construire les escoles de la ville et joindre à la maison de maistre Jehan Parent escolastre, pour ce que en ceste ville il n'y avoit ne n'a eu longtemps par cy devant nulles escolles de valeur; au moyen de quoy les habitans ont esté contrains envoyer leurs enffans aux escolles hors la ville ». (CC 95.)

1. Archives départementales de la Nièvre, CC 24, 31, 34, 40, 46, 48, 59, 64, 73 et 85. Nous citerons désormais les cotes des textes empruntés à cette source, à la suite de ces derniers.

2. Ne faudrait-il pas lire *soloit*, ou *souloit*, c'est-à-dire « avait coutume » de demeurer... ?

## III

On le voit : les écoles de Nevers étaient tombées au point que les habitants avaient dû envoyer leurs enfants aux environs.

La responsabilité de cet état de choses incombait au chapitre et aux échevins de Nevers. Le premier avait le devoir, de par les lois de l'Église, de s'occuper de l'enseignement des clercs et des pauvres par l'intermédiaire d'un prêtre spécialement chargé de ce soin et qui pour cette raison était appelé *scolasticus*, *écolâtre* [1]. Quant aux échevins, ils ne pouvaient se désintéresser d'une question si importante pour leurs administrés. Ils comprirent qu'il ne suffisait pas de voter des subventions pour aider à payer des loyers ou des installations provisoires, mais qu'il fallait commencer par offrir à l'enseignement un abri digne de lui et définitif. Ils résolurent donc de s'entendre avec l'autorité scolaire représentée par maître Jean Parent, « chanoine scolastique », dans la maison duquel se tenaient sans doute de petites écoles « de nulle valeur [2] », et d'adjoindre à cette dernière un autre bâtiment qu'ils achetèrent à Jean Chevaul, moyennant 170 livres tournois et une redevance annelle au chapitre de Sainte-Croix d'Orléans [3].

L'aménagement et l'organisation de ce qui, dans la pensée des échevins, devait devenir un véritable collège, furent sans doute laborieux, car ce n'est que six ans plus tard qu'on aboutit à un résultat. En 1527, en effet, le contrôleur des deniers de la ville, Jean Lesperon, alla de la part de cette dernière à Paris où résidait maître Jean Parent, qui était aussi « secrétaire du roi et l'un des quatre notaires de sa cour », pour dresser et signer avec lui, le 23 sep-

1. C'est le concile de Latran (1179) qui fit une obligation à tout chapitre de créer une dignité pour l'enseignement des clercs et des pauvres ; celle-ci devint ainsi canoniale et ce fut le chapitre qui en disposa d'ordinaire.

2. Dans le principe ce fut probablement l'écolâtre lui-même qui devait vaquer aux soins de sa charge ; mais il semble que peu à peu ces dignitaires déléguèrent ce soin à des subalternes, comme cela se pratiquait alors pour toutes les fonctions ecclésiastiques.

3. Le texte cité ne permet pas de préciser les droits du chapitre de la cathédrale d'Orléans sur cette maison.

tembre, le contrat qui réglait l'organisation et l'administration de la nouvelle institution [1]. Dès le 18 juillet les deux parties contractantes s'étaient assuré, pour trois ans, les services de maître *Pierre de la Foi*, qui fut nommé principal du nouveau collège aux gages de 20 livres tournois par an. Enfin l'année suivante (1528) un gentilhomme de la maison de Vraymont en Picardie, noble Étienne de Maintenant, bourgeois de Nevers, et Jeanne Garnier sa femme, donnèrent 42 livres de cens pour « une messe qui se dira chaque jour de l'année en la chapelle qu'on édiffie de nouvel au college et escolles communes de la ville pour l'instruction des jeunes enffans affin qu'ilz ne puissent vaguer [2] ».

Cette expression « collège et écoles communes » semble bien prouver que le contrat signé par Jean Parent et la ville de Nevers avait pour but de réunir en un seul établissement, d'une certaine importance, l'enseignement élémentaire représenté par les « écoles communes » et l'enseignement supérieur représenté par le collège. On peut aussi affirmer, grâce au document imprimé plus loin [3], que l'Église, dans la personne de l'écolâtre Jean Parent, se réserva « la superintendance et le gouvernement dudit college » et qu'entre autres son consentement était indispensable pour la nomination du principal. Les habitants, représentés par le Conseil de la ville, avaient la jouissance du local que le chapitre consacrait à ce que nous appellerions l'école primaire, à la charge de faire les frais d'aménagement, d'agrandissement et d'enseignement. Il semble pourtant, d'après une note de l'année 1532-1533, que maître Jean Parent (il était mort à cette époque) supportait pour une moitié les frais résultant de certaines réparations [4]. Il convient d'ajouter, enfin, que les maîtres comptaient probablement sur la rétribution des parents, lesquels naturellement, comptaient sur la ville.

---

1. Voy. le document imprimé à la fin de cet article, et Archives de la Nièvre, CC. 99 et 100.

2. Extrait des délibérations de l'Hôtel de ville de Nevers (Archives citées, GG 151) de l'année 1528. Voy. aussi ci-après l'arrêt du Parlement qui vise cette donation. Elle ne parait pas avoir été exempte de charges pour la ville, puisqu'en 1551-1552 (CC. 130) on voit *Jehanne de Maintenant*, sans doute la fille d'Etienne, toucher 75 sols tournois.

3. Arrêt du Parlement du 29 octobre 1540.

4. Archives de la Nièvre, CC 105.

Le local, pour lequel « la ville » s'était imposée de réelles dépenses depuis 1521, ne put être définitivement consacré à sa destination. On trouve, en effet, dès 1528-29 une note de 30 sols tournois payés à Jean Budeaul, notaire, pour la grosse du contrat d'échange fait entre les habitants et maître Jean Parent, scolastique, de la maison du collège (apparemment celle de J. Parent combinée avec celle de J. Chevaul) contre la maison de messire Léonard du Pontot, chevalier, bailli de Nivernais (CC 101). Et ce qui montre combien étaient encore insuffisants les sacrifices consentis pour l'enseignement proprement dit, la même année on inscrit la dépense de 50 livres 10 sols 3 deniers tournois, remis au « docteur principal » quand il prit la charge dudit collège, afin d'avoir le blé, vin, bois et argent nécessaires pour sa nourriture et celle de ses régents et domestiques *pendant un mois*, « sans lequel avancement il n'eût accepté la dicte charge ». *(Ibid.)*

Une petite note supplémentaire, terminant un compte de près de 200 livres de travaux de maçonnerie, etc.[1], savoir, 7 livres 10 sols tournois dépensés « pour blé délivré à maistre Martin Delaterre, principal audict collège, pour la famine qui regnoit audict temps », laisse deviner le dénuement dans lequel vivaient, malgré la bonne volonté du Conseil, les malheureux professeurs du collège de Nevers. Le nom même du principal qui obtint ce subside en nature — *Martin Delaterre*, inscrit dans cet important compte de 1528-1529 — prouve que maître Pierre de la Foi n'avait pas tenu son engagement, à moins toutefois que, malgré la somme relativement élevée qu'il avait obtenue pour ses frais de premier établissement, il ne fût mort à la peine.

Martin Delaterre n'y tint pas davantage : le compte de 1529-1530 inscrit, en effet, 30 livres « pour la nourriture et entretenement des escolles de la ville », au nom de maistre *Louis Flaul* (ou Fleau), principal du collège (CC 102). Cela faisait donc, en moins de trois ans, trois principaux, ou plutôt quatre, car on voit figurer, dans le compte qui nous fournit le nom du troisième, une dépense de 22 sols 6 deniers à Jacques Destaches « pour estre

1. « A Jacques Murnault, maçon, 65 livres t.; à Jehan Courault, charpentier, 20 livres t.; à Jehan Massegras, couvreur, 80 livres, sur leur marché pour l'œuvre du college et de la chapelle; à Jehan Cotereaul, peintre, 20 livres pour les verrières; à Jehan Demay, menuisier, 30 sols t. »

allé au lieu et ville de Monceau-le-Comte [1], savoir si l'on pourroit recouvrer un maistre qui est audict lieu pour venir demeurer aux escolles de Nevers ».

Que s'était-il donc passé? Le compte de l'année suivante (1530-1531, CC, 103), va nous l'apprendre:

« A maistre *Guillaume Maulguin*, maistre ès ars, 6 livres tournois à lui promis pour prendre la charge des escolles communes jusqu'à ce qu'on eust adverti M. le scholastique Parent, pour ce que maistre Louis Fleau qui par cy devant en avoit la charge, l'avoit du tout délaissée, et estoient les enffans vagans. »

Ainsi, pas plus que Pierre de la Foi ni Martin Delaterre, Louis Fleau n'avait cru pouvoir continuer ses fonctions; et comme on se plaignait que les enfants vaguaient par les rues, les échevins l'avaient promptement remplacé par *Guillaume Maulguin*, peut-être le maître que Jacques Destaches était allé solliciter à Monceau-le-Comte. Ce n'était là qu'une nomination intérimaire, faite sans l'assentiment de l'écolâtre qu'on n'avait pas eu le temps de prévenir, car dès 1529-30, alors sans doute qu'on prévoyait déjà le départ de Louis Fleau, l'échevin Pierre Perrin s'était rendu jusqu'à Paris, et y avait entamé des négociations avec.... *Mathurin Cordier*, pour « savoir dudit maistre et composer à luy de ce qu'il demanderoit, affin du tout en advertir les habitans ».

## IV

A cette époque Mathurin Cordier avait déjà, ainsi qu'en témoigne l'extrait cité plus haut de sa préface des *Colloques*, été gagné à la Réforme par Robert Estienne [2]. On se demande dès lors comment il a pu être appelé à prendre la direction du collège de Nevers. On pourrait soupçonner Pierre Perrin, qui se chargea de la négociation, d'avoir été dans les mêmes idées. Mais il fallait l'approbation de Jean Parent. Celui-ci était chanoine, il habitait Paris, et y était certainement, à cause de sa situation à la cour, au courant du mouvement luthérien. En avril 1529, on avait brûlé en place de Grève un familier de cette même cour,

1. Nièvre, arr. de Clamecy.
2. Voy. d'ailleurs sur Mathurin Cordier l'article de la 2^me^ édit. de la *France protestante*, t. IV, qu'on pourra compléter grâce à ces documents jusqu'ici inédits.

le premier hérétique de marque depuis qu'on parlait de Réforme, Louis de Berquin. Les opinions libérales de Robert Estienne devaient être connues ainsi que ses amis. Il faut ajouter toutefois, pour être exact, que le supplice de Berquin fut l'œuvre de la Sorbonne et du Parlement, bien plus que du roi et de son entourage, et qu'à cette époque il y avait plus de gens d'Eglise qu'on ne pense, surtout dans ces régions, qui inclinaient vers les idées nouvelles. Enfin, parmi ceux qui leur étaient acquis, il y en avait fort peu qui songeaient à rompre ouvertement avec l'Église romaine, mais au contraire beaucoup qui croyaient pouvoir régler leur vie sur l'Évangile en restant extérieurement catholiques [1].

Quoi qu'il en soit, les négociations avec Mathurin Cordier aboutirent, nous ne savons sur quelles bases. Les rares textes qu'il nous reste à citer permettent seulement d'entrevoir que le mandataire de la ville de Nevers sut — ce n'est pas à son honneur — obtenir de lui des conditions qui démontrent le désintéressement du maître

---

1. Qui sait si Jean Parent n'était pas de de nombre?

Pendant que je corrige les épreuves de cet article, M. F. Buisson veut bien me signaler un petit poème adressé au chanoine de Nevers par un certain Jean Arnoullet : *Joannis Arnolleti Nivernensis Fides, Ad eminentissimum J. Joannem Parentem secretarium regium* (dans *Poemata aliquot insignia illustrium Poetarum recentiorum, hactenus a nullis fermè cognita aut visa...* Basileae, anno M.DXLIIII, per Robertum Winter). — Les premiers vers, mis dans la bouche de Pan, renferment une allusion aux fonctions « scolastiques » du secrétaire du roi, et sont tout à fait dans la note religieuse des premiers réformés :

*... Qui tueor constanter oves, oviumque magistros,*
*Te doceam, quâ lege regas teneras animantes,*
*Quâque prius pulchre doctus, bene vivere possis.*
*Ad Christum, lumen Pastorum, janua prima est*
*Vera fides, quâ tu recte sentire juberis*
*De Christo, non ore tenus, sed pectore toto.*
*Volvas sacra novae veterisque volumina legis,*
*Illa fidem reddunt firmam, faciuntque salutem.*
*Non te commoveat fluxo sic vivere mundo,*
*Complures usquam constent quasi non loca poenae*
*Tartara, nec sanctis coelestia regna supersint.*

Si Jean Parent partageait ces idées, on pourrait admettre que sa mort, survenue entre 1532 et 1533, contribua au départ de Nevers de son protégé Mathurin Cordier. — Jean Parent avait un neveu, fils d'une sœur, nommé Jean Bourgoin, auquel Arnoullet dédia aussi un poème : *Joannis Arnolleti Charis, ad Joannem Bourgoinum Æmilianae indolis juvenem, Joannis Parentis pronepotem ex sorore;* en voici l'*Argumentum*, qui fait également allusion aux vertus de Jean Parent :

*Erga pastores Charis est celebrata Parentis,*
*Cujus inextinctum nomen ad astra volat.*

de Jean Calvin au collège de La Marche. Voici d'ailleurs ces textes, que l'on doit, comme je l'ai dit plus haut, à l'amabilité de M. H. de Flammarre :

1529-1530 (CC 102). — « 54 livres 4 sols tournois à maistre *Mathurin Cordier*, envoyé quérir à Paris pour l'exercice des escolles communes de la ville. »

Cette somme représente évidemment les frais de voyage et d'installation de l'ex-régent des collèges de La Marche et de Navarre.

L'année suivante, 1530-1531 (CC 103), celle-là même dans laquelle figure l'article relatif au remplaçant provisoire de Louis Fleau, que j'ai cité tout à l'heure, on relève deux nouvelles mentions :

« A maistre Mathurin Cordier, principal du collège, 40 livres tournois pour luy aydier à vivre, attendu la stérillité de l'année et que sans lad. ayde il voulloit entièrement deslaisser les escolles. »

« A maistre Mathurin Cordier, principal des escolles communes, 20 livres tournois pour aydier à sa despense, attendu la stérillité. »

La teneur de ces inscriptions semble bien prouver que le remplaçant définitif de Louis Fleau ne recevait pas un traitement fixe, mais des secours que la famine, et la pauvreté qui en résultait pour les habitants, avaient rendus indispensables, au point que sans eux il n'aurait pu subsister.

Il n'en avait pas moins mis courageusement la main à l'œuvre, et ses services commençaient à être appréciés à Nevers comme à Paris, ainsi qu'en témoigne, malgré sa brièveté, ce dernier extrait des comptes de la ville :

1531-1532 (CC 104). — « A maistre Mathurin Cordier, principal des escolles, 12 livres tournois, affin de luy donner couraige et le mander de venir *continuer la bonne œuvre par luy encommancée* ès dictes escolles. »

« A maistre Mathurin Cordier, principal du collège, 6 livres tournois pour l'aydier à vivre, lui et ses régens, à cause des grands frais qu'il a supportés par la famine et la mortalité. »

Toujours la famine et son corollaire, si fréquent au XVI^e siècle, la peste, la mortalité ! Se représente-t-on, à cette époque, la tâche d'un principal, au milieu de la désorganisation et du dénuement que ces deux fléaux devaient déchaîner sur un établissement aussi insuffisamment doté et achalandé que le collège de cette

petite cité de province? Une phrase de l'article qu'on vient de lire laisse entendre qu'en face de tant de misères, à bout de ressources, n'osant peut-être pas solliciter de nouveaux secours, le pauvre principal avait perdu courage et s'était momentanément éloigné de la ville. Mais il aimait sa profession. Il revint donc à son poste et y resta encore plus d'une année, celle-là même où il dicta à ses élèves la traduction française des Distiques attribués à Caton, dont il expédia le manuscrit à Robert Estienne, le 23 février 1534.

Trouva-t-il dans la reconnaissance des parents de ses élèves des ressources suffisantes pour vivre modestement suivant ses goûts et ses habitudes? Toujours est-il qu'il disparaît désormais des comptes de la municipalité, ce qui corrobore d'ailleurs la remarque faite plus haut qu'il ne recevait d'elle aucun traitement régulier. Une seule mention (1532-1533) y concerne encore le collège avant les jésuites, celle de la façon des vitres de la chapelle, 50 livres payées moitié par la ville et moitié par défunt Me Parent [1].

Le collège de Nevers a donc eu l'avantage de la direction de Mathurin Cordier pendant près de quatre années, de 1530 à 1534. Quelque insuffisants que soient les textes que je viens d'analyser, l'absence même, à partir de 1532, de mentions de secours réclamés et accordés au principal, confirme l'impression qui s'en dégage: cette direction a relevé et fortifié un établissement qui avant elle était tout au moins fort compromis.

## V

Pourquoi Cordier, après s'être maintenu beaucoup plus longtemps qu'aucun de ses prédécesseurs et après avoir réussi là où ces derniers avaient échoué, n'est-il pas resté à la tête des enfants qu'il appelait amicalement *parvuli sui?* On l'ignore, ce qui veut dire qu'aucun document précis ne nous l'apprend. Mais étant donnés ses tendances, le zèle avec lequel, suivant son propre témoignage, il insistait sur la piété pour former le caractère et compléter l'enseignement des Distiques de Caton, et surtout les événements qui marquèrent la fin de l'année 1534, il est relativement facile de suppléer ici à l'absence d'un témoignage positif.

1. Archives de la Nièvre, CC 105.

Très vraisemblablement la réaction cléricale qui suivit l'affaire des placards (octobre 1534), l'exacte recherche des sectateurs de la Réforme, que ses ennemis organisèrent dès lors par toute la France, détermina son départ. Cordier était avant tout une nature pacifique. On le suspectait, on l'accusait, il s'en alla, comme il le fit quelques mois plus tard à Paris, comme le firent dès cette époque et pendant des siècles tous ceux qui préférèrent la liberté et la paix à l'oppression, à l'hypocrisie ou à la lutte.

Et le collège? Il subsista, mais, au lieu de continuer à se développer et à grandir, recommença à déchoir et à péricliter. Cela ressort avec évidence du document que je vais reproduire et dont la découverte a été le point de départ de cette étude. — Un mot d'abord sur cette découverte.

Pour les villes éloignées du siège de l'autorité royale et judiciaire, il existait au xvi$^{e}$ siècle une institution destinée à suppléer aux inconvénients de cet éloignement. A certaines époques plus ou moins régulières, le roi y envoyait une sorte de délégation judiciaire, une commission composée de plusieurs membres du Parlement et chargée de tenir de véritables assises souveraines. Ces assises s'appelaient les Grands Jours. Elles devaient rétablir l'ordre et faire respecter la loi dans tous les domaines. Pour la région où se trouvait la métropole du Nivernais, — *Nivernensium metropolis ad flumen Ligerim*, ainsi que s'exprime Cordier à la fin de ses *Disticha*, — une commission des Grands Jours siégea à Moulins en septembre et octobre 1540.

En dépouillant récemment, aux Archives nationales, le registre officiel des arrêts de ce tribunal [1], j'y ai découvert le texte qui va me permettre d'ajouter quelques notes à ce qui précède.

Le 2 octobre 1540 une députation de l'échevinage de Nevers présenta à la cour des Grands Jours une requête [2] destinée à lui recommander la situation de son collège. Il résulte de cette requête que ce dernier souffrait de la « diversité des doctrines, divisions et séditions », que l'autorité du scolastique y était battue en brèche et fortement diminuée, et qu'une sérieuse concurrence était faite à l'établissement officiel par plusieurs écoles indépen-

1. Arch. nat., X $^{1a}$ 90.

2. Voir ci-après le résumé de cette requête en tête de l'arrêt du Parlement.

dantes, tant dans la ville qu'aux faubourgs et environs. De là un désordre et une licence contraires aux intentions et préjudicielles à l'autorité du Conseil et de l'Église qui étaient les fondateurs de l'institution délaissée et exposée à la ruine.

Ce premier mot, « diversité de doctrines », ne permet-il pas de maintenir la cause présumée du départ de Cordier? Et si ce maître avait su, comme il est difficile d'en douter, gagner la confiance des parents, ne s'explique-t-on pas qu'après son départ ils retirèrent leurs enfants et les confièrent peut-être à des régents qui s'étaient inspirés de l'esprit et de la méthode de leur principal et continuèrent, avec plus ou moins de succès, en dehors du collège, ce qu'ils y avaient fait avant 1535, sous sa direction?

Ensuite, l'aveu que l'autorité du scolastique était méprisée ne laisse-t-il pas supposer que ce dernier fut pour quelque chose dans le départ du seul principal qui avait su faire prospérer la création de 1527? Et des « divisions et séditions » ne devaient-elles pas naître nécessairement de l'existence de plusieurs écoles, non seulement rivales, mais dirigées par des hommes animés de convictions et s'inspirant de méthodes diverses ou même contraires? Car on doit admettre que si l'autorité ecclésiastique ne fut pas étrangère au départ de Cordier, elle fit tout son possible pour maintenir ses propres traditions et son enseignement religieux.

Quoi qu'il en soit, le procureur du roi et les quatorze membres du Parlement, dont se composait la délégation des Grands Jours, examinèrent la requête, écoutèrent les doléances des échevins, et dressèrent un acte de réformation, un véritable règlement du collège. .

Il commence par interdire toutes les écoles libres et défendre aux parents d'envoyer leurs enfants ailleurs qu'au collège. Puis il ordonne l'exécution intégrale des contrats passés en 1527 et 1528 entre Jean Parent, Etienne de Maintenant et la ville. Enfin, il dresse, et ce n'est pas son moindre intérêt, un véritable programme des études. Je laisse à ceux qui connaissent mieux que moi les programmes scolaires du xv^e siècle le soin d'analyser et de mettre en relief ce qui distingue celui des Grands Jours de Moulins. Je n'y relèverai qu'un point : le soin avec lequel la commission parlementaire enjoint l'observation stricte et rigou-

reuse des cérémonies et fêtes catholiques et généralement l'obéissance à l'Église. Evidemment les promoteurs de la requête voyaient dans ce retour à des pratiques désormais discutées et moins servilement acceptées un des principaux éléments de salut pour leur institution.

Ce règlement fut « prononcé », c'est-à-dire promulgué, la veille de la clôture des séances des Grands Jours, soit le 29 octobre 1540. Le conseiller Guillaume Bourgoing, descendant peut-être du propriétaire de la maison qu'occupait en 1442 le maître ès arts Pierre Thierry, fut encore spécialement chargé de se transporter à Nevers, de compléter, s'il y avait lieu, le règlement qu'il avait contribué à élaborer, et d'en assurer l'exécution. — Mais il est temps de laisser la parole au secrétaire des Grands Jours de Moulins :

## RÈGLEMENT DU COLLÈGE DE NEVERS

29 octobre 1540.

Veue par la Court des grans jours séant à Molins la requeste à elle présentée par les eschevins de la ville de Nevers, le deuxième jour de ce présent moys d'octobre mil cinq cens quarante, par laquelle et pour les causes contenues en icelle, ilz requéroient, — actendu que à ladite Court appartenoit et appartient suyvant l'édit et octroy du Roy par luy faict et ordonné pour les grans jours, donner ordre, reigle et forme à la confirmation du bien publicq des villes, communaultez et pays estans du ressort des grans jours; et à ce que, par le moyen de l'escolle et estude estant de présent en la ville de Nevers fust obvié à la diversité des doctrines, divisions et séditions et y estre plus grant moyen d'entretenir notables personnaiges pour enseigner la jeunesse et que plus facillement le scolasticque en l'Eglise de Nevers en ensuyvant son institution, puisse visiter et réformer ce qui sera à réformer tant en lettres que en bonnes mœurs.

Pour ces causes et autres considérations, requéroient lesd. supplians, que défenses fussent faictes à toutes personnes quelles qu'elles soient, de tenir escolles ouvertes pour instruire les enffans aux lettres, tant en la dicte ville de Nevers, forbourgs d'icelle, que des lieux circonvoisins, aultres que ceulx qui seront commis audict colleige par ledict scolastique; et à ceulx qui ont enffans en leur subjection et gouvernement, sur telles peines que la Court verra estre à faire.

Et que, au surplus, certains articles que lesd. supplians disoient avoir faict dresser pour la confirmation dud. colleige, fussent gardez et observez ainsi et en la manière que la Court verroit bon estre à faire.

Laquelle requeste et tout ce que lesd. supplians ont mis et produit par devers la dicte Court, a esté communicqué au procureur général du Roy, lequel auroit baillé et mys vers lad. Court ses conclusions

par escript, et le tout depuys mis par devers la dicte Court; — et tout considéré.

Il sera dict que la dicte Court, en ayant égard à la dicte requeste desd. eschevins de la dicte ville de Nevers supplians,

A ordonné et ordonne défenses estre faictes à toutes personnes quelzconques estans résidans et demourans en la dicte ville de Nevers et ès environs au dedans des croix et banlieue d'icelle, de ne ouvrir ne tenir escolles ouvertes en la dicte ville de Nevers et forbourgs d'icelle, aultres que ceulx qui seront commis et deputez au gouvernement du colleige; et aussi à ceulx qui ont enffans en leur gouvernement, de ne les y envoyer ailleurs que audict colleige, sur peine d'amende arbitraire à la discretion de la Court.

Et oultre enjoinct la dicte Court, sur les peynes que dessus, audict scolastique en l'Eglise de Nevers, auquel l'octorité, superintendance et gouvernement dud. colleige appartient, aux eschevins de la dicte ville de Nevers et autres manans et habitans tant en général qu'en particulier d'icelle, garder, entretenir et observer de point en point les articles concernans la réformation et stabilité perpétuelle dud. colleige, selon la forme qui sensuict:

C'est assavoir que les accordz, traictez et concordaz faictz, entre feu Me Jehan Parent secrétaire du Roy, l'un des quatre notaires de sa dicte Court et chanoine scolasticque dudict Nevers d'une part, et les eschevins et habitans de ladicte ville d'autre, et Estienne de Maintenant bourgeois dudict Nevers d'autre part, le vingt troisième jour de septembre mil cinq cens vingt sept et dix septième jour de may mil cinq cens vingt huict, tant sur la construction, réparation et entretènement dudict colleige et de la dicte chappelle, que sur la fondation de la messe qui se dict en icelle chappelle ordinairement chacun jour, présentation et institution des principaulx et régens d'icelluy colleige, seront désormais gardez et lesquelz la Court enjoint, sur les peines que dessus, perpétuellement et inviolablement garder et observer, sans y contrevenir en aulcune manière par les dessusd. et chacun d'eux respectivement.

Item, sera l'escolle dud. Nevers distribuée en diverses classes ou reigles divisées en trois ordres comprenans tous les enffans d'icelluy colleige, et audict estat sera entretenu.

Item, que les premières desd. reigles ou classes estans du premier ordre, suivront les ars et philosophie s'il y a enffants capables à y parvenir et régens ydoines à les y enseigner.

Les secondes, estans du second ordre, tiendront et suyveront la grammaire, poésie et l'art d'oratoire, depuys les rudimens et le Cathon en sus.

La troisième et dernière, l'alphabet, les sept pseaulmes, les hures de Nostre Dame et le Donat.

Item, seront lesd. classes départies entre les régens dud. colleige par le principal, en regard au degrectz d'icelles classes, et capacité desd. régens.

Item, aura chacun desd. ordres une salle, chambre ou autre lieu propre audict colleige, pour y régenter les classes d'icelluy ordre, séparez des autres, pour éviter confusion desd. professions différentes.

Item, et s'il y a plusieurs qui régentent ès classes d'un ordre, tien-

dront mesme train et stille d'enseigner et interroger les enffans, à ce qu'ilz ne soient confus et que l'une d'icelles reigles soit instruicte par l'autre.

Item, s'il advient mutation de régent à l'une desd. classes et ayt esté encommancer *(sic)* ung aucteur par le régent précédent, il sera continué aux enffans de la dicte classe par son successeur, mesme en tant que touche la leçon d'un aucteur grammaticque commun et familier aux grammarians qui leur sera donné, entretenu et continué, sans le pouvoir délaisser.

Item, seront lesdictz enffans estrangiers et domesticques informez et tenuz de se trouver le matin, à six heures en esté et sept heures en yver, aux lieux dud. colleige depputez à leurs classes et ordres: pour, actendant la demye heure appres lesd. heures, prendre leurs leçons. Pendant lequel temps la messe qui se dict ordinairement chacun jour audict colleige sonnera, et, la demye heure frappée, commencera de dire.

Item, à laquelle messe tous lesd. enffans avec leur principal et régens assisteront, sans y faillir, le plus dévotement que faire se pourra; en disant, par les plus petits à part leur *Pater*, *Ave Maria*, et conséquemment leur *créance*, les plus avant leurs *sept pseaulmes* et *service de Nostre Dame* avec prières pour les trespassez.

Surquoy ledict principal et régent, avec ceulx desd. reigles qui porteront le roolle pour en faire leur rapport, auront songneux et dilligent regard; et seront pugniz ceulx qui auront en ce failly et délinqué. Et, pour ce faire sera faict le contreroole accoustumé.

Item, que les vueilles des festes sollempnelles, festes d'appostres et autres sainctz, lesd. principal et régent, chacun en son regard, exposeront les hymnes et advertiront leurs enffans de servir à Dieu, la Vierge Marie et les sainctz, obéyr le service de l'Eglise et aller à confesse mesmes ès jours ou vigilles desd. festes solempnelles, et de prier Dieu pour les trespassez.

Item, que, ès jours de sabmedi au matin, feront lesd. principal et régent chacun en leur endroict, répéter à leurs enffans ce qu'ilz auront veu en la sepmaine, en leur faisant sur ce communes interrogations jusques à neuf heures du matin. Et depuys lad. heure jusques à dix, feront rendre la reigle de ceulx qui auront failly de venir à l'escolle, jouer à jeulx illicites, rixcer, avoir esté irreverens, jurer et parler françoys.

Item, que les jours de sabmedi et vueilles de festes, apprès disner, seront leues publicquement certaines histoires à diverses heures, depuys le midi jusques à deux heures après. Et depuys la dicte heure jusques à cinq sera permis aux escolliers prandre recréation, en donnant par lesd. gouverneurs dud. colleige le repos accoustumé à la junesse, et aux jours à ce destinez.

Item, que ès aultres jours de la sepmaine, depuys que sept heures du matin en temps d'yver et six heures en esté auront sonné, après lad. messe, dicte et célébrée, jusques à neuf et demye, lesd. principal et régens feront leur leçons. Et depuys la demye heure de neuf, jusques à dix, feroient lesd. enffans questions, puys apprès s'en yront disner jusques à mydy.

Item, et à deux heures apprès, seront enseignez lesd. enffans jusques à cinq heures du soir, à laquelle heure, jusques à demye heure

apprès, se feront questions ainsi que du matin. Et après la demye heure, se dira le salut qui sera *Salve Regina* ou aultre, selon le temps, avec la collecte *de Profundis, Pater* et *Ave Maria*; le tout à la chappelle dud. colleige, ainsi que on a de coustumé. Et y assisteront lesd. principal, régens et escolliers en dévotion, ainsi que dict est cydevant.

Item, les mardiz et les jeudiz de relevée pourront estre baillez auxd. enffans rémission, pour leur récréer à jeux honnestes et accoustumez, depuys les deux heures apprès midy jusques à cinq heures et non plustost: mais à la demye heure apprès midy, jusques à deux heures, leur sera donné matière pour composer en carmes ou en oraison, par ceulx qui en seroient ydoines; et par les autres, pour escripre, ausquelz en sera donné exemple.

Et si aucuns veullent apprendre la musicque et y ont régens à ce doctes et suffisans, leur en sera monstré durant ledict temps.

Pour lequel arrest exécuter selon sa forme et teneur, et lesd. articles faire garder, tenir et observer, et autres à ce requis et nécessaires, ainsi qu'il sera le plus expédient et convenable, pour le regard des choses non comprinses en ce présent arrest, la dicte Court a commis et commect maistre Guillaume Bourgoing, conseiller du Roy en icelle; pour par luy veoir et visiter ledict colleige et ce qui sera recquis faire pour l'entretènement et observance perpétuelle dudict reiglement, pour par luy en ordonner sur ce qu'il n'est encores déciddé, ou par la dicte Court en estre par elle ordonné, ainsi qu'elle verra estre à faire par raison.

ROILLART BOURGOING R(apporteur) II Δ (ecus)

Prononcé à Molins èsd. grans jours, le penultième jour d'oct. V^e XL.

Quel fut le sort de cette réformation du collège de Nevers, suivant les principes ultra-conservateurs du Parlement de Paris qui se fit, au XVI^e siècle, le promoteur et l'exécuteur des mesures les plus anti-libérales et souvent les plus inhumaines? C'est ce que des découvertes ultérieures nous apprendront peut-être un jour.

N. WEISS.

# LES LOIS DU CARACTÈRE

*(Suite et fin.)*

---

### LOI DE SUGGESTION

Nous voudrions étudier maintenant une loi que nous appellerons la loi de suggestion, quoique ce soit là un mot dont aujourd'hui on abuse. Un savant contemporain écrit ce qui suit :

> On sait, depuis les expériences de Braid, que, chez les individus hypnotisés ou somnambules, il suffit de donner aux membres une certaine attitude pour que des sensations en rapport avec cette attitude prennent aussitôt naissance. Ainsi, par exemple, à un individu hypnotisé, si l'on ferme le poing droit, et si l'on étend le bras, aussitôt la figure prendra l'expression de la colère, de la menace, et tout le corps se conformera à cette attitude générale de colère ou de menace. Si on lui fait joindre les mains, les traits prendront une expression suppliante ; il se mettra à genoux, et semblera par toute son attitude implorer humblement la pitié[1].

Mais, ce qu'il faut ajouter, c'est que ces phénomènes ne sont que l'exagération de ce qui se passe chez les personnes les plus saines d'esprit et de corps, et pendant l'état de veille. Nous savons quel lien existe entre nos pensées et nos sentiments d'une part, notre physionomie, notre attitude, nos gestes d'autre part. A vrai dire, les manifestations extérieures d'un état quelconque de notre conscience font partie de cet état de conscience, au point qu'il n'est plus le même si on les supprime. Il faut par exemple un effort supplémentaire pour faire la même attention sans avoir l'air attentif. Il arrive même que le signe extérieur précède, sinon l'état interne, du moins la conscience que nous en prenons. C'est en bâillant que nous nous apercevons de notre propre ennui. Cette association des manières d'être physiques et morales est si étroite enfin que, de même que le sentiment se complète par le geste qui y correspond, le geste éveille et appelle le sentiment. En d'autres termes, quel que soit le bout par lequel on commence, l'acte complet a une tendance à s'achever. Des observations

---

1. Ch. Richet, *l'Homme et l'Intelligence*, p. 514.

familières confirment cette loi. Celui qui fait des armes sait qu'il faut être maître de soi, dans un assaut, pour n'y pas montrer plus d'acharnement qu'il ne convient, l'attitude du combat nous en suggérant peu à peu les instincts. De même la correction ou le laisser-aller de nos manières non seulement dénotent, mais déterminent à la longue tout un ensemble de sentiments opposés.

Cela nous enseigne le sens et la portée de certaines règles et de certains usages. La bonne tenue, l'habitude d'un certain respect extérieur de soi-même se traduisent chez l'enfant en une délicatesse plus grande, en un respect de sa personne morale. Beaucoup ne veulent voir dans les marques de politesse que convention et, pour ne rien dire de pis, que superfluité. Elles inspirent partiellement cependant, chez la plupart des hommes, les sentiments qu'elles expriment, et la politesse des manières devient un élément de la politesse des mœurs. L'hypocrisie est en effet contre nature, et il y a moins d'hypocrites qu'on ne croit. La raison en est que les hypocrites eux-mêmes prennent les sentiments de leurs attitudes et cessent de l'être. Les témoignages extérieurs de respect du fils pour le père, de l'élève pour le maître, ne sont donc pas chose indifférente et négligeable. Car le respect vrai s'apprend par eux ou se conserve.

Il est pour d'autres sentiments un apprentissage analogue. On aime ceux à qui l'on a fait du bien. Et pratiquer la charité est le meilleur moyen de devenir charitable. L'abbé de Saint-Pierre demandait pour cette raison qu'il y eût comme des exercices scolaires de charité. C'est en effet toute une méthode d'éducation morale qui se trouve ici indiquée, et qui n'est pas sans analogie avec cette méthode d'éducation intellectuelle qu'on appelle l'éducation par l'action.

Avec combien plus de force la suggestion ne s'exerce-t-elle pas si, au lieu d'un geste ou d'une action, il s'agit d'un ensemble d'actions coordonnées, d'une attitude ordinaire de notre être, et comme d'un rôle que nous jouons. Tout acteur prend peu à peu les sentiments du personnage qu'il représente, et les porte même dans sa propre vie. Les rois de comédie ont peine à se défaire de leur royauté. En quoi nous ressemblons tous à ces acteurs. Car tous, plus ou moins, nous avons une fonction dont les attitudes diverses impriment à notre nature morale un pli profond. L'habit

fait le moine, quoi qu'on dise. La pratique du commandement donne l'autorité et l'habitude de servir engendre la servilité; ce sont là des cas extrêmes, mais chaque métier a sa psychologie complexe qui devient un élément important de la psychologie de celui qui l'exerce. Car nous ne sommes ni doubles ni triples; nous ne pouvons faire des parts dans notre vie, et avoir pour chacune d'elles une âme différente. Du moins ce sont là subtilités heureusement exceptionnelles. La loi commune est une tendance à l'harmonie et à l'unité.

Et voilà pourquoi aussi l'opinion que nous avons, ou que nous donnons de nous, réagit sur nous et nous modifie. Nous nous conformons involontairement, dans notre conduite, à une sorte d'idée de nous-mêmes qui, médiocrement ressemblante peut-être à l'origine, le devient davantage par notre fait. De là l'importance extrême de certaines manifestations où notre nature morale s'affirme et s'oriente pour ainsi dire, et qui servent d'éléments à cette idée de nous-mêmes qui se forme, non seulement dans l'esprit d'autrui, mais dans le nôtre. Car il nous est plus facile de nous juger d'après nos actes que de scruter les profondeurs d'où ils sortent, et de voir si nous sommes bien en eux tout entiers. Une fois donc cette première ébauche de notre caractère dessinée par quelques événements où il s'est exprimé, le reste se déduit fatalement, et nous ne faisons plus, malgré nous, que suivre nos propres traces, et compléter, et justifier cette ébauche. Entre l'être et le paraître l'accord tend toujours à se faire. On n'est point, par exemple, impunément fanfaron de vice. Mais on devient la première victime de sa fanfaronnade. Rien de plus dangereux, à plus forte raison, que d'avoir de soi une mauvaise opinion, à moins qu'elle ne se change en humilité et en repentir. Mais souvent on prend vite son parti de la bassesse morale où on est plongé, et on perd jusqu'à cette idée qu'il serait possible d'en sortir.

C'est pourquoi un maître prudent hésite à porter même sur le pire élève une condamnation trop sévère, et à lui laisser voir le mal qu'il pense de lui. Il n'est point de nature humaine si déchue qu'elle ne soit capable de relèvement, et on ne peut même parler de déchéance pour une nature d'enfant. Quel danger dès lors n'y a-t-il pas à user d'un mépris qui rebute et

qui décourage! Aussi les plus illustres pédagogues recommandent-ils d'agir par l'éloge plutôt que par le blâme. Ne mesurez pas cet éloge avec parcimonie, et avec le souci de le proportionner au mérite. Feignez de croire plus de bien qu'il n'y en a; et tout de même vous ne vous serez pas trompé, car l'enfant aura à cœur de s'élever jusqu'à l'opinion que vous avez de lui et qui exercera sur sa nature, pour peu qu'elle soit généreuse, une sorte d'attrait. Cet attrait sera de la suggestion dans le meilleur sens du mot.

C'est encore une action de même ordre que celle d'un idéal toujours présent, et qui est comme un constant appel adressé à toutes nos facultés. Il est fait de nos lectures, de nos réflexions, de nos aspirations, du meilleur de nous-même! et c'est à se demander si, étant ce que nous voudrions être, il n'est pas plus nous-même que ce que nous sommes en réalité, de par les nécessités multiples qui pèsent sur nous. Mais ce dissentiment intime et ce doute cesseront, et notre volonté et notre nature ne feront plus qu'un, si, ne détournant jamais les yeux de cet idéal, nous nous laissons doucement fasciner par lui. La suggestion de l'idée fixe est irrésistible, mais il est des idées fixes qui nous doivent leur fixité. C'est alors, comme on dit, de l'autosuggestion [1]. Ces idées-là sont pour le caractère les plus puissants agents de rénovation, et, pour la volonté, le plus sûr moyen d'agir sur elle-même. Dans le sens strict du mot, il n'y a même de caractère que celui auquel elles apportent un soutien et un principe d'unité.

### LOI DE RÉACTION

Toutes les lois que nous avons étudiées agissent dans le même sens et ne sont pour ainsi dire que les formes d'une loi unique d'après laquelle toutes nos manières d'être tendent à s'affirmer de plus en plus. Mais voici une loi contradictoire avec les précédentes, et qui vient singulièrement compliquer les caractères. Appelons-la la loi de réaction. Nous avons observé que l'habitude nous immobiliserait à jamais dans une attitude et nous ferait creuser toujours le même trou. Mais nous sommes

---

1. Suggestion opérée par soi-même.

des êtres capables d'ennui et cela nous sauve. De même le plaisir satisfait devient plus exigeant, mais seulement jusqu'au jour où la satiété arrive. De même, plus une passion est violente, et plus on peut dire que sa décadence est prochaine, comme si nous n'avions qu'une certaine ardeur à dépenser dans un sens donné, et qu'il faille en être économe pour faire feu qui dure. Ces passions-là seules ont des chances de devenir des éléments définitifs de notre caractère qui sont susceptibles de quelque modération. Et c'est pour cette raison peut-être que l'amour fait dans l'âme des traces moins profondes que l'avarice ou l'ambition.

A plus forte raison toute génération réagit-elle contre les préférences et les opinions de la génération précédente. Les fils n'aiment plus ce que les pères ont aimé. De là certaines vicissitudes et comme certaines ondulations dans la tradition, avec lesquelles, en éducation comme en politique, il faut savoir compter. L'art, la littérature, la religion elle-même tombent sous la même loi. En tout ordre, et toujours, il y a des classiques et des romantiques qui, pour leurs successeurs, deviennent classiques à leur tour. Et cet esprit sans cesse renaissant d'opposition est une des conditions de la vie et du progrès. *Oportet haereses esse* [1]. Beaucoup ne s'en prennent pas seulement au passé, mais à leur temps. Il leur suffit qu'on pense quelque chose autour d'eux pour qu'ils pensent le contraire. Ils semblent avoir des idées à eux. En fait, leur originalité est sans invention : ils se bornent à contredire. D'autres, qui valent mieux, cherchent à se rendre compte par eux-mêmes, et n'acceptent aucune idée sans l'avoir retournée, pesée et vérifiée. Les uns ne sont que des esprits contrariants, les autres sont des esprits critiques. Mais les uns et les autres obéissent à un parti-pris qui serait difficile à concilier avec les instincts d'imitation et de docilité, si l'exception en tout ne confirmait la règle.

Avec eux l'éducation doit user d'une pédagogie spéciale, nous dirons laquelle. Mais justement, pour en établir les principes, il importerait de savoir à quoi rattacher les formes multiples de cet esprit de révolte, origine commune des plus grands bouleversements comme des moindres désobeissances. M. Marion déclare

1. Il faut qu'il y ait des hérétiques.

qui décourage! Aussi les plus illustres pédagogues recommandent-ils d'agir par l'éloge plutôt que par le blâme. Ne mesurez pas cet éloge avec parcimonie, et avec le souci de le proportionner au mérite. Feignez de croire plus de bien qu'il n'y en a; et tout de même vous ne vous serez pas trompé, car l'enfant aura à cœur de s'élever jusqu'à l'opinion que vous avez de lui et qui exercera sur sa nature, pour peu qu'elle soit généreuse, une sorte d'attrait. Cet attrait sera de la suggestion dans le meilleur sens du mot.

C'est encore une action de même ordre que celle d'un idéal toujours présent, et qui est comme un constant appel adressé à toutes nos facultés. Il est fait de nos lectures, de nos réflexions, de nos aspirations, du meilleur de nous-même! et c'est à se demander si, étant ce que nous voudrions être, il n'est pas plus nous-même que ce que nous sommes en réalité, de par les nécessités multiples qui pèsent sur nous. Mais ce dissentiment intime et ce doute cesseront, et notre volonté et notre nature ne feront plus qu'un, si, ne détournant jamais les yeux de cet idéal, nous nous laissons doucement fasciner par lui. La suggestion de l'idée fixe est irrésistible, mais il est des idées fixes qui nous doivent leur fixité. C'est alors, comme on dit, de l'autosuggestion [1]. Ces idées-là sont pour le caractère les plus puissants agents de rénovation, et, pour la volonté, le plus sûr moyen d'agir sur elle-même. Dans le sens strict du mot, il n'y a même de caractère que celui auquel elles apportent un soutien et un principe d'unité.

### LOI DE RÉACTION

Toutes les lois que nous avons étudiées agissent dans le même sens et ne sont pour ainsi dire que les formes d'une loi unique d'après laquelle toutes nos manières d'être tendent à s'affirmer de plus en plus. Mais voici une loi contradictoire avec les précédentes, et qui vient singulièrement compliquer les caractères. Appelons-la la loi de réaction. Nous avons observé que l'habitude nous immobiliserait à jamais dans une attitude et nous ferait creuser toujours le même trou. Mais nous sommes

1. Suggestion opérée par soi-même.

des êtres capables d'ennui et cela nous sauve. De même le plaisir satisfait devient plus exigeant, mais seulement jusqu'au jour où la satiété arrive. De même, plus une passion est violente, et plus on peut dire que sa décadence est prochaine, comme si nous n'avions qu'une certaine ardeur à dépenser dans un sens donné, et qu'il faille en être économe pour faire feu qui dure. Ces passions-là seules ont des chances de devenir des éléments définitifs de notre caractère qui sont susceptibles de quelque modération. Et c'est pour cette raison peut-être que l'amour fait dans l'âme des traces moins profondes que l'avarice ou l'ambition.

A plus forte raison toute génération réagit-elle contre les préférences et les opinions de la génération précédente. Les fils n'aiment plus ce que les pères ont aimé. De là certaines vicissitudes et comme certaines ondulations dans la tradition, avec lesquelles, en éducation comme en politique, il faut savoir compter. L'art, la littérature, la religion elle-même tombent sous la même loi. En tout ordre, et toujours, il y a des classiques et des romantiques qui, pour leurs successeurs, deviennent classiques à leur tour. Et cet esprit sans cesse renaissant d'opposition est une des conditions de la vie et du progrès. *Oportet haereses esse* [1]. Beaucoup ne s'en prennent pas seulement au passé, mais à leur temps. Il leur suffit qu'on pense quelque chose autour d'eux pour qu'ils pensent le contraire. Ils semblent avoir des idées à eux. En fait, leur originalité est sans invention : ils se bornent à contredire. D'autres, qui valent mieux, cherchent à se rendre compte par eux-mêmes, et n'acceptent aucune idée sans l'avoir retournée, pesée et vérifiée. Les uns ne sont que des esprits contrariants, les autres sont des esprits critiques. Mais les uns et les autres obéissent à un parti-pris qui serait difficile à concilier avec les instincts d'imitation et de docilité, si l'exception en tout ne confirmait la règle.

Avec eux l'éducation doit user d'une pédagogie spéciale, nous dirons laquelle. Mais justement, pour en établir les principes, il importerait de savoir à quoi rattacher les formes multiples de cet esprit de révolte, origine commune des plus grands bouleversements comme des moindres désobeissances. M. Marion déclare

1. Il faut qu'il y ait des hérétiques.

que le besoin de nouveauté est un fait et peut-être un fait irréductible. C'est cet état périodique d'agitation que Fourier avait appelé, par comparaison avec le vol vagabond des insectes, la papillonne. Il y aurait ainsi deux lois régissant tout individu comme toute société, une loi de conservation et une loi de changement, lois tout à la fois contradictoires et complémentaires, dont les conflits expliqueraient les anomalies du caractère et les surprises de l'histoire. Les pédagogues connaissent bien cette impatience de la monotonie, et savent quelles concessions ils doivent lui faire, surtout dans le premier âge, où elle se manifeste, sinon avec le plus de force, du moins avec le plus de fréquence.

Il y a loin cependant de cette mobilité de l'enfant, marque d'inconsistance et de faiblesse, à son instinctive rebellion contre tout ce qui supprime ou comprime sa propre initiative, signe d'une force qui prend conscience d'elle-même et s'essaie. Il faut en effet attribuer à ce besoin, que ressent toute individualité, de se prouver à elle-même qu'elle existe, bon nombre des réactions que nous avons signalées. C'est le même sentiment que Bain appelle l'émotion de la puissance, et auquel Dugald Stewart rapporte les premières joies morales de l'enfance.

L'enfant, encore dans les bras de sa mère, trouve son bonheur dans l'exercice de ses petites forces qu'il applique à toucher tout ce qu'il peut atteindre; et il est très humilié lorsque quelque accident vient lui prouver son impuissance. Les passe-temps de l'enfant, presque sans exception, peuvent tous lui suggérer l'idée de son *pouvoir*. Quand il jette une pierre, tire une flèche, il est heureux de pouvoir produire un effet à une certaine distance de sa personne; pendant qu'il mesure la distance des yeux, il contemple avec plaisir l'étendue que sa puissance a fait franchir au projectile. C'est en partant du même principe qu'il aime à mesurer sa force avec celle de ses compagnons, et à jouir de la conscience de sa supériorité [1].

Désobéir, rompre une habitude, contredire une opinion reçue, s'insurger enfin, de quelque manière que ce soit, sont des moyens aussi éclatants d'affirmer sa personnalité, et il n'y a pas à douter que tel ne soit le mobile secret de beaucoup d'actions qui n'en semblent pas avoir.

L'éducateur fera donc bien d'en soupçonner de temps en temps

1. Dugald Stewart, cité par Bain, *Émotions et volontés*, trad. française, p. 186.

la présence, et il prendra garde de le heurter de front. Car la résistance exaspère la résistance, et les seules influences indiscutées sont celles dont on ne sent même pas la prise. Il arrive que défendre une chose soit un moyen de la faire faire. C'est de la suggestion à rebours. Et l'éducateur qui, sachant cette disposition de l'enfant, n'en multiplie pas moins les défenses, se fait vraiment agent provocateur, et sollicite lui-même la désobéissance. A de pareilles natures promptes à la révolte il ferait mieux d'en épargner les occasions, il ferait mieux de laisser se satisfaire jusqu'à satiété leur goût d'indépendance. Un ordre exceptionnellement donné ne le trouverait peut-être pas alors sur la défensive, et aurait quelque chance d'être écouté. Que si, par l'autre méthode, on réussissait à les briser, on aurait à regretter d'avoir réussi. Car il faut se garder de croire que ceux qu'on appelle prématurément de mauvais sujets, pour donner plus de peine aux personnes qui veillent sur eux, ne puissent tourner que du côté du mal. Quelques éducateurs rêvent d'un enfant bien sage et toujours docile. Mais d'autres ont, contre leur propre intérêt, des préférences inavouées pour les natures où ils sentent de la résistance et du ressort. Non qu'il faille donner une prime à la désobéissance, et n'avoir pour une soumission trop facilement obtenue que du dédain. Mais il faut se dire que la désobéissance, qui demeure un mal, naît parfois d'une certaine ardeur de tempérament qui peut devenir un bien. Et alors on cherchera à cette ardeur un emploi, on proposera à ces petites personnalités pressées de s'affirmer des occasions innocentes de le faire, ou même fécondes. Qu'on se souvienne ici de la distinction faite par Stuart Mill entre deux types de caractères, le type passif et le type actif, et sa préférence marquée pour le second. On ira même, je le veux bien, jusqu'à s'inquiéter d'une docilité qui ressemblerait à de la passivité, et sans dire aux enfants : « mais désobéissez donc un peu », on stimulera de quelque manière tout ce qu'ils peuvent avoir d'énergie. James Sully [1] exprime dans les termes suivants des idées analogues aux nôtres :

Les impulsions égoïstes peuvent être assez faibles pour qu'il soit besoin de recourir à leur égard à une excitation positive. Il y a des

1. *Éléments de psychologie.*

enfants insouciants, et pour ainsi dire en léthargie, qu'il est bon d'appeler à l'affirmation de leur responsabilité. Dans ce cas, il peut être désirable d'éveiller chez ces enfants les sentiments d'orgueil, d'ambition, et même (dans des cas extrêmes) le sentiment antisocial de la rivalité, le plaisir de l'emporter sur les autres. Même quand il n'y a pas une défaillance naturelle de ces sentiments, l'affaire de l'éducateur n'est pas tant de les réprimer que de les diriger vers des objets plus élevés. Il cherche à les transformer en les raffinant. Aussi ses efforts tendront à faire passer l'enfant de la crainte du mal physique à la crainte du mal moral, de l'émulation pour les qualités du corps à l'émulation pour les qualités de l'esprit, de l'orgueil qu'inspire la possession des objets matériels à l'orgueil plus noble qu'excite la possession des biens intellectuels.

## CONCLUSION

Nous avons achevé l'étude des lois qui forment et déforment un caractère, sans pourtant avoir la prétention de les avoir toutes énumérées. Mais il nous vient un autre scrupule. Le fond du caractère n'échappe-t-il pas à l'action de ces lois, et n'en remuent-elles pas seulement la surface? On parle volontiers aujourd'hui des profondeurs du moi, et des dessous, physiologiques ou autres, de toute nature morale. Qu'il y ait des surprises dans le développement d'un caractère, et que nous ne les ayons pas expliquées toutes, c'est plus que possible, c'est certain. Mais il nous suffit, il suffit à l'éducateur que quelques-unes des lois selon lesquelles il évolue soient déterminées, afin que les effets en soient prévus, et, selon les cas, provoqués ou arrêtés. Il y a dans toute nature humaine, du connu et de l'inconnu, peut-être faut-il dire du connaissable et de l'inconnaissable. Et il est bien évident que nous n'agissons, le sachant et le voulant, que sur ce qui est connu de nous. Mais qui donc a prétendu davantage? Quel est le maître qui a cru à la toute-puissance des maîtres? — Nous craindrions, bien plutôt que cette présomption, un excès de défiance. L'action qui ne croit point en elle-même n'est point féconde; mais c'est en étant persuadé qu'on peut beaucoup qu'on arrive à pouvoir quelque chose.

Mais on peut beaucoup à cet effet, si tout ce que nous avons dit est vrai. Il nous reste à montrer comment. En deux mots, on commande à la nature morale, comme à la nature physique, en obéissant à ses lois. Plutôt que de médire du déterminisme, on

crée un déterminisme à son profit. Mais le profit du maître est ici en même temps celui de l'élève, dont on tourne doucement la nature vers le bien.

N'allons pas trop vite cependant. Car deux méthodes morales sont ici en présence, l'une que nous appellerons la méthode des actions lentes, l'autre qui est celle des coups de théâtre et des coups de force. La première ressort de toute cette étude, et nous l'avons déjà appliquée en détail, lorsque nous indiquions quel parti pouvait être tiré de telle ou telle loi. Nous avons à ajouter maintenant que les composés divers d'idées et de sentiments, qui constituent nos caractères, se défont comme ils se font, petit à petit. Malebranche, à qui nous avons emprunté la maxime qui exprime le mieux le pouvoir envahissant de l'habitude, a une seconde maxime, consolante celle-là : « On peut toujours agir contre l'habitude dominante ». Il en résulte qu'on peut créer de nouvelles habitudes qui corrigeront ou chasseront les premières. On peut donc toujours se reprendre en définitive, quoique la chose soit toujours difficile. Leibnitz[1] nous enseigne pour le faire quelques moyens pratiques :

François Borgia, général des jésuites, qui a été enfin canonisé, étant accoutumé à boire largement lorsqu'il était homme du grand monde, se réduisit peu à peu au pied lorsqu'il pensa à la retraite, en faisant tomber chaque jour une goutte de cire dans le bocal qu'il avait coutume de vider. A des sensibilités dangereuses on opposera quelques autres sensibilités innocentes, comme l'agriculture, le jardinage; on fuira l'oisiveté; on ramassera des curiosités de la nature et de l'art; on fera des expériences et des recherches; on s'engagera dans quelque occupation indispensable ou, si l'on n'en a pas, dans quelque conversation ou lecture utile ou agréable. En un mot, il faut profiter des bons mouvements, comme de la voix de Dieu qui nous appelle, pour prendre des résolutions efficaces.

Et les maîtres profiteront ainsi de ces bons mouvements des enfants pour leur faire faire un petit examen de conscience, et les lier par quelques-unes de ces promesses qui mettront leur honneur de la partie. Mais c'est Franklin qui a apporté à l'amendement de sa nature morale le plus de méthode et le plus d'art. Il avait dressé un tableau aux colonnes verticales pour les fautes,

---

1. *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, liv. III, chap. XXI.

horizontales pour les vertus, et qui formait ainsi de petits carrés où il notait ses fautes, mesurant ses progrès à la blancheur du papier. Il serait possible d'apporter d'autres exemples d'une vertu moins minutieuse peut-être, mais qui n'en renforceraient pas moins cette thèse que la volonté n'agit sur le caractère que si elle s'aide de patience et procède avec méthode.

Mais Kant[1] enseigne que c'est tout-à-coup, et par une sorte d'explosion, qu'apparait dans une âme disputée entre des influences multiples un caractère digne de ce nom. Les actes auparavant indécis et contradictoires trouvent enfin dans une règle longtemps ignorée ou méconnue une garantie de fermeté et d'unité. C'est dans le même sens que les moralistes chrétiens nous parlent de la conversion du pécheur qui n'a lieu que le jour où décidément et sans partage la crainte ou plutôt l'amour de Dieu se sont emparés de son âme.

Entre les deux doctrines morales que nous avons exposées il n'y a qu'un malentendu, et une simple définition de mots peut rétablir l'accord. Il existe en effet deux sens du mot caractère. S'il n'y a de caractère que lorsqu'il existe un principe directeur de toute la conduite, il n'y a pas à le nier, il y a un jour entre tous où ce principe apparait et établit son empire. Encore est-il possible de préparer de loin cette ère nouvelle. Les révolutions elles-mêmes ne naissent pas de rien. Mais si on prend le mot caractère dans un sens moins élevé, et si l'on se contente de lui faire désigner l'ensemble plus ou moins ordonnné de nos manières d'être morales, alors surtout il est vrai de dire que, comme tout dans la nature, il obéit à la loi de continuité, et que c'est par degrés que nous devenons ce que nous sommes. Or, s'il est bon que l'on sache qu'il ne faut jamais désespérer de personne ni de soi-même, il est plus prudent de ne jamais compter, ni pour soi ni pour autrui, sur ces efforts héroïques de la volonté, ni sur un avenir qui rompe brusquement avec le passé.

Raymond THAMIN.

---

1. *Anthropologie*, Deuxième partie, et *Religion dans les limites de la raison*, Première partie.

# LA MÉMOIRE ET L'ORIGINALITE

Innombrables sont les pertes que fait la mémoire par suite de l'oubli, ou plutôt qu'elle semble faire, parce qu'il lui est difficile, souvent même impossible, d'évoquer un grand nombre de souvenirs qui se cachent dans ses profondeurs. Nous devons, à beaucoup d'égards, regretter ces pertes. C'est pour en diminuer le nombre que l'on cultive la mémoire, et que l'on tâche d'acquérir les connaissances dans les conditions les plus favorables à leur durée. Une mémoire parfaite n'oublierait rien et se rappellerait tout. Qui ne s'en souhaiterait une pareille? Qui n'est disposé à employer les moyens généralement recommandés pour rendre la sienne moins imparfaite?

Pourtant, si nous nous plaçons à un certain point de vue, il me semble que la mémoire ne soit pas un don que nous devions apprécier et admirer sans réserves; car elle paraît nuire sensiblement à une qualité de l'esprit qui est, elle aussi, fort appréciée; je veux parler de l'originalité.

## I

Il faut distinguer l'originalité de l'intelligence, et celle de la conduite. Les deux ne sont pas nécessairement réunies dans le même homme. Il y a des gens qui pensent d'une manière personnelle, et qui se conduisent comme tout le monde; il y en a dont la conduite ne ressemble pas à celle du vulgaire, mais qui n'ont, sur les sujets importants, que des idées banales.

En quoi consiste, au juste, l'originalité de l'intelligence? Non pas à prendre simplement le contre-pied des idées généralement reçues; car rien n'est plus facile que la contradiction et le paradoxe, lorsqu'on ne les appuie pas sur des raisons réellement neuves. Mais on est original si l'on trouve de ces raisons, soit pour confirmer, soit pour contredire les idées reçues; on l'est même, dans une certaine mesure, si l'on ne se contente pas des idées reçues, par cela seul qu'elles le sont, mais si on les soumet

à un examen personnel, pour accepter définitivement les unes et rejeter les autres. Telle est l'entreprise faite par Descartes d'ôter de sa créance les opinions qu'il y avait jusqu'alors reçues, afin « d'en remettre par après ou d'autres meilleures, ou bien les mêmes, lorsqu'il les aurait ajustées au niveau de la raison ». Bien plus haute est l'originalité qui consiste, dans les diverses spéculations de la science et de la philosophie, à découvrir tout un ordre d'idées entièrement nouvelles. C'est le don du génie.

Dans les lettres et dans les arts, le génie n'est pas, quant aux idées, absolument un inventeur. Mais il les exprime avec des images, des couleurs, des lignes, des mots dont le choix et l'agencement lui appartiennent, de sorte qu'une même idée peut être rendue de cent façons, qui sont toutes intéressantes et originales, par différents poètes ou artistes. L'amour maternel, par exemple, voilà une idée bien commune, qui se trouve dans l'esprit d'Homère et de Racine comme dans celui du premier venu; mais, chez Homère, Andromaque « sourit au milieu de ses larmes », et, chez Racine, elle dit à Pyrrhus en parlant de son fils :

Je ne l'ai point encore embrassé d'aujourd'hui.

Ce sont là des traits originaux et non une monnaie courante à l'usage de tous. Chaque poète vraiment doué a les siens, qui sont, pour ainsi dire, marqués du caractère de son imagination, de sa sensibilité, de toute son âme.

L'originalité dans la conduite, lorsqu'elle ne tient pas à la bizarrerie, à la folie même, résulte d'une volonté ferme, autonome et éclairée, qui se décide, en toutes circonstances, non d'après autrui, mais d'elle-même, qui pèse les différents motifs d'action et choisit celui qui lui paraît le meilleur. Il y a, dans la vie de la plupart des individus, une foule d'actions qui sont déterminées, non par des motifs raisonnables, après une délibération sérieuse, mais par l'opinion, par l'imitation, par l'exemple. Nous reviendrons sur ce point tout à l'heure. La conduite, ainsi déterminée, n'est pas toujours ce qu'elle devrait être, si l'on avait pour règle absolue de ne suivre que les inspirations de la raison et du devoir, après examen, règle qui n'est que celle de l'évidence, de Descartes, transportée du domaine de la spéculation dans celui de la vie pratique.

## II

Dans l'ordre de la pensée, la mémoire nuit-elle réellement à l'originalité? L'acquisition d'idées antérieures à nous empêche-t-elle la découverte d'idées nouvelles? Le souvenir des beautés littéraires et artistiques pèse-t-il assez sur l'intelligence pour l'alourdir et arrêter son essor? Il y a des distinctions à faire.

L'exemple de la plupart des génies créateurs dans les sciences montre que le savoir acquis, loin d'empêcher la découverte, en est au contraire l'une des conditions les plus favorables, et même les plus nécessaires. Chaque savant prend la science telle que l'ont laissée ses devanciers, et il l'augmente. Pascal, enfant, sans aucune notion de mathématiques, a découvert, par la seule force de son génie, les premières propositions d'Euclide; mais, abandonné à lui-même, il n'eût pas en quelques années poussé ses découvertes assez avant pour arriver au bout de la science telle qu'elle existait de son temps, et y ajouter. Qui sait même si l'effort extraordinaire qu'il dut faire, à un âge aussi tendre, pour découvrir ce qu'il aurait appris facilement en peu de jours, n'affecta pas son organisme cérébral, et si l'importance de son œuvre future n'en fut point ainsi diminuée?

En philosophie, l'érudition nuit peut-être davantage à l'originalité. Les travaux des générations antérieures ont accumulé dans l'atmosphère intellectuelle une foule d'idées que nous respirons pour ainsi dire sans le savoir, et qui nous reviennent comme souvenirs inconscients, comme réminiscences, lorsque nous croyons penser par nous-mêmes. Gœthe, parlant de Kant, disait à Eckermann : « C'est le philosophe dont la doctrine, n'ayant pas cessé d'exercer son influence, a pénétré le plus profondément dans notre civilisation allemande; il a aussi agi sur vous, sans que vous l'ayez lu; maintenant vous n'avez plus besoin de le lire; car, ce qu'il pouvait vous donner, vous le possédez déjà ». De combien de philosophes ne pourrait-on pas en dire autant? Combien d'idées de Platon, d'Aristote, de Descartes, de Spinosa, de Locke ne se trouvent-elles pas dans le souvenir de ceux qui, n'ayant jamais fait de ces philosophes une lecture attentive, connaissent cependant le résumé de leurs systèmes?

S'il est généralement facile, dans les sciences positives, de juger presque à première vue de l'originalité d'une théorie, de la nouveauté d'un fait, s'il est à peu près impossible de dissimuler les emprunts en les déguisant sous une forme nouvelle, la philosophie au contraire est riche en ouvrages où l'auteur ne fait qu'émettre dans un style différent, tantôt avec des subtilités assez vaines, tantôt avec des barbarismes qui ont le charme de la nouveauté, des idées depuis longtemps produites, parfois vieilles comme la philosophie elle-même. A mesure que notre érudition s'étend, il peut arriver que la vigueur de notre esprit s'affaiblisse. L'éclectisme, en engageant la philosophie française dans l'histoire des systèmes, lui a fait perdre quelque peu de son originalité et de son audace. Que trouver, s'est-on dit, après Platon, Aristote, Descartes, Leibnitz, Kant, Hegel, sinon des réminiscences, des imitations déguisées, ou d'excentriques fantaisies?

Dans les lettres et dans les arts, l'inconvénient d'une mémoire trop riche se fait plus sentir encore. Nous ne répéterons pas ce qu'on a dit sur le « troupeau servile des imitateurs ». On ne doit pas méconnaitre que l'imitation peut se concilier avec le génie. Pour être imitées d'Homère, des œuvres comme l'*Enéide* et le *Télémaque* ne sont pas tout à fait indignes d'être appelées personnelles et originales. Il ne faut pas confondre Virgile avec Silius Italicus. Cependant on peut soutenir que Virgile aurait été encore plus grand s'il n'eût rien dû à Homère. Quant aux imitateurs sans génie, ils ne méritent que le dédain, et on a le droit de reprocher à leur mémoire trop fidèle de leur avoir fait illusion sur leur stérilité, de leur avoir fourni les moyens d'écrire.

Au premier abord, l'originalité littéraire ou artistique semble devenir de plus en plus difficile avec la marche du temps et les progrès de l'instruction. « Tout est dit, s'écriait déjà La Bruyère au dix-septième siècle, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent. Sur ce qui concerne les mœurs, le plus beau et le meilleur est enlevé ; l'on ne fait que glaner après les anciens et les habiles d'entre les modernes. » Il y a tant de grandes œuvres, tant de modèles, tant de souvenirs accumulés dans les mémoires, que l'esprit risque d'être accablé, découragé.

Cependant la production ininterrompue d'œuvres nouvelles,

qui ne sont point la plate imitation des anciennes, mais qui présentent un caractère d'originalité incontestable, est faite pour nous rassurer un peu. Il y a des genres épuisés; l'épopée merveilleuse est bien morte; nous doutons fort que la tragédie renaisse avec un nouveau Corneille ou un nouveau Racine; La Fontaine est le premier, peut-être aussi le dernier des fabulistes de génie. D'autres genres se transforment, d'autres se créent. Aujourd'hui l'auteur d'une comédie dans le genre de Molière ne peut guère exciter que notre pitié, par la comparaison avec un pareil modèle; mais Molière n'a rendu impossibles ni Beaumarchais, ni tels auteurs de comédies contemporaines. Qu'y a-t-il de commun entre les grands romanciers de notre époque et M^lle^ de Scudéry ou M^me^ de Lafayette? entre la musique de Mozart et celle de Wagner? Des principaux arts, un seul, celui de l'architecture, paraît impuissant à se débarrasser du fardeau des souvenirs; l'architecture originale de notre époque, celles des halles, des gares, n'est pas artistique; et l'architecture artistique n'est plus originale. Mais l'avenir lui réserve peut-être la création de quelque style nouveau.

Le don de l'originalité, dans les sciences, les lettres et les arts, n'a jamais été accordé qu'à un très petit nombre. Quant aux intelligences ordinaires, qui forment la majorité, c'est la mémoire qui leur fournit la plus grande partie de leurs idées; elles ne pensent guère jamais que d'après autrui. Sans cesse l'enseignement, les livres, les revues, les journaux entretiennent, augmentent, renouvellent leur provision. Que, par exemple, un livre important paraisse : les idées qu'il contient, les éloges, les critiques, les objections qu'il suscite deviennent une sorte de banalité courante que l'on retrouve partout. On peut expliquer ainsi les modes qui existent pour les choses de l'esprit comme pour celles de la toilette, avec un peu plus de durée cependant en général. Il y a des modes en philosophie, en médecine; tantôt les médecins expliquent tout par la congestion, tantôt par l'anémie; une génération est saignée, une autre prend du fer; la sensation règne avec Condillac à la fin du XVIII^e^ siècle; aujourd'hui c'est l'évolution avec Herbert Spencer. Toute individualité puissante s'empare de la mémoire du commun des esprits, et y établit ses idées pour un temps plus ou moins long, jusqu'à ce que son influence cède à une autre.

La langue que la plupart d'entre nous parlent ou écrivent est pleine de souvenirs et de réminiscences qui lui enlèvent tout caractère personnel. Sans doute les causeurs et les écrivains originaux sont bien forcés d'emprunter au passé les éléments de leur langue, c'est-à-dire les mots; mais ils les combinent en expressions qui ne se trouvent pas déjà dans toutes les bouches et sous toutes les plumes comme celles qu'on appelle justement les lieux communs, les clichés de la conversation et du style[1].

III

La mémoire joue un rôle considérable dans la direction de la vie. Elle retient les préceptes de conduite qui nous sont prodigués pendant l'enfance et la jeunesse. Quand même ces préceptes concorderaient entre eux, et contribueraient tous à nous indiquer une direction unique, nous n'y désobéirions pas moins dans beaucoup de cas, parce que l'adhésion de la raison à une règle de conduite, comme on l'a constaté maintes fois, reste souvent impuissante à nous faire agir, et cède à l'influence plus forte de la passion [2].

Mais l'accord absolu des préceptes n'existe pas toujours; pour les circonstances un peu importantes de la vie, nous trouverions assez facilement dans notre mémoire, lorsque nous délibérons, des préceptes différents, et même contradictoires, entre lesquels nous avons à choisir. On a remarqué en particulier que chacun des proverbes les plus connus a sa contre-partie dans un autre proverbe non moins connu. La mémoire, en nous fournissant, dans de telles

1. Un auteur contemporain, Lucien Rigaud, a composé un ouvrage assez curieux sous le titre de *Dictionnaire des lieux communs de la conversation, du style épistolaire, du théâtre, du livre, du journal, de la tribune, du barreau, de l'oraison funèbre, etc.* (Paris, 1881). Voici quelques-uns des lieux communs qui figurent à la lettre A : « Ne savoir ni A ni B. — A l'abri de l'adversité. — Un abri tutélaire. — Voté par acclamation. — Activité dévorante. — Adieux touchants, adieux déchirants. — Adoucir les contours. — Adversaire courtois. — Les coups de l'adversité. — Les aiguillons de la gloire. — Aiguiser l'appétit. — Les ailes de la Renommée, les ailes du Temps. — Air embaumé. — Une honnête aisance. — Semer l'alarme. — Aliment de l'esprit. — Altérer la vérité. — Ancre de salut. — Joli comme un ange. — Le voile de l'anonyme. — L'apogée de la gloire. — Appelé à l'honneur, etc. »

2. Voir à ce sujet notre ouvrage *L'éducation du caractère*, chap. VI.

circonstances, des préceptes discordants, semble devoir nous mettre dans l'embarras plutôt que nous aider. Cependant on ne peut nier qu'un acte ne soit souvent déterminé par le souvenir d'un précepte, d'un conseil, et que l'influence d'autrui ne s'exerce ainsi fréquemment sur nous. Elle s'exerce encore plus par l'exemple, qui doit sa force à notre faculté d'imitation, et par l'habitude. Les exemples que l'on nous a donnés, les habitudes que l'on nous a fait contracter, déterminent longtemps à l'avance la plus grande partie de notre conduite future [1].

La suggestion est aujourd'hui à la mode. Il n'est pas nécessaire de l'étudier dans l'état hypnotique pour se rendre compte du rôle immense qu'elle joue dans notre vie. A l'état normal, un très grand nombre de nos actes nous sont réellement suggérés, soit directement, sous forme de préceptes et de conseils, soit indirectement sous forme d'exemples. Souvent cette suggestion, comme on le remarque dans les expériences hypnotiques, est fort antérieure à l'acte. Le moment où l'acte sera exécuté n'est pas, il est vrai, toujours fixé à l'avance, et l'acte n'est pas forcé, comme il semble l'être chez les sujets hypnotisés. Mais le souvenir de la suggestion est fidèlement conservé dans la mémoire, pour surgir à un certain moment, et contribuer à la production de l'acte, dont il est souvent le déterminant principal, chez les individus qui réfléchissent et délibèrent peu, qui n'ont ni une ferme raison, ni des passions vives, ni une volonté forte. Il y a des personnes de volonté faible qui sont asservies à d'autres comme les somnambules le sont à leurs magnétiseurs, et qui non seulement obéissent sur le champ aux ordres donnés, mais ont encore la mémoire comme obsédée par le souvenir des ordres antérieurement reçus, des désirs, des intentions, des goûts, des mécontentements, des reproches de ceux qui les dirigent, et en arrivent à abdiquer leur libre arbitre pour n'avoir plus qu'une résolution, celle d'obéir en toutes circonstances.

Mme Necker de Saussure voit un grave inconvénient à cette influence des souvenirs sur la conduite. « L'enfant, dit-elle, sait les choses que vous lui avez apprises, il exécute celles que vous lui avez montré à exécuter; mais déroutez-le, demandez-lui quelque nou-

1. Cf. même ouvrage, chap. III et XV.

vel exercice de ses forces, il n'y sera plus. Devenu homme, l'élève pourra bien être toujours le même, sans qu'on ait l'occasion de s'en apercevoir. La mémoire et l'imitation ne conduisent pas très mal de nos jours. Au degré de civilisation où nous sommes parvenus, il y a des usages pour toutes choses. On a des règles pour gouverner sa fortune, pour tenir sa maison, pour se marier, pour mourir. La raison universelle, en gagnant beaucoup, a soulagé d'une grande partie de son travail la raison individuelle.... Une éducation routinière étend son pouvoir sur toute la vie : et c'est ainsi que se multiplient ces êtres nuls, ces êtres qui font toujours nombre sans jamais compter, exemplaires sans fin d'une œuvre insipide, l'homme médiocre du siècle et du pays où il vit[1]. » — Il y a beaucoup de finesse dans ces remarques ; mais la conclusion nous paraît discutable.

IV

On ne doit pas, croyons-nous, témoigner un tel mépris pour les hommes médiocres, qui forment, après tout, la majorité du genre humain. L'égalité absolue est une chimère, il y a entre les individus une hiérarchie naturelle. Les sociétés sont, à certains égards, des organismes ou corps vivants, dont les groupes qui les composent forment les membres ; dans chacun des membres, les individus sont comme les éléments anatomiques, les cellules. L'aristocratie de l'intelligence et de la volonté ne serait-elle pas un peu comme le cerveau, plus spécialement chargé de penser et de vouloir, tandis que l'exécution revient plutôt au vulgaire ? Cette aristocratie peut avoir ses représentants dans les rangs les plus humbles ; car ce n'est pas nécessairement, tant s'en faut, dans les classes qui se considérent comme les plus élevées que se trouvent les intelligences vives et les volontés fortes. Elle agit tantôt par voie d'ordres directs et immédiats, tantôt en constituant et en augmentant ce fonds de préceptes, de conseils, d'exemples, d'habitudes, qu'on peut désigner par le mot de *tradition*. Si toutes les intelligences étaient vives, toutes les raisons solides, toutes les volontés fortes, chaque individu aurait droit à une pleine autonomie ; il n'obéirait à aucun ordre, à aucune influence

1. *L'éducation progressive*, livre IV, chap. II.

extérieure; il ne chercherait dans la tradition que les lumières nécessaires pour éclairer ses délibérations indépendantes; mais il la soumettrait à une critique sévère. Ce serait un état admirable d'anarchie. Cet idéal, nous le craignons, ne se réalisera jamais; car il est trop éloigné de l'état naturel, qui repose au contraire sur l'inégalité des facultés et des aptitudes.

Lorsque la conscience de leur infériorité inspire aux hommes médiocres, en même temps qu'une profonde modestie pour leur propre compte, un respect sincère envers la tradition due à ce qu'il y avait de meilleur dans les générations qui les ont précédé, et envers la supériorité des meilleurs parmi leurs contemporains, il y a lieu, croyons-nous, de regarder ces sentiments comme une preuve de sagesse, qui mérite l'estime, non pas le mépris. L'autonomie, l'indépendance à l'égard des usages de toute sorte, des conseils et des règles, n'appartiennent légitimement qu'aux forts; et encore, s'il ne sont pas présomptueux, n'en abusent-ils point, et sont-ils heureux parfois de demander à autrui des secours pour leur raison et pour leur volonté.

Toutefois il convient de ne rien exagérer, et de ne pas réduire les médiocres au rôle d'agents passifs dans toutes les circonstances. Il faut travailler à fortifier en eux la volonté, à éveiller le sentiment de la responsabilité, par conséquent l'initiative, et en même temps à leur donner la sagesse grâce à laquelle ils ne concevront pas de leurs moyens une trop haute idée, mais sauront recourir à la tradition, aux conseils et à la direction de plus habiles, lorsqu'il sentiront leur insuffisance.

## V

Cette tâche est particulièrement délicate dans l'éducation des enfants. Mme Necker de Saussure en a bien fait ressortir la difficulté. « Obtenir l'assentiment de l'élève, dit-elle, est sans doute un immense bonheur. Une fois qu'on y a réussi, les plus grands obstacles semblent aplanis. L'obéissance n'a rien de servile; tout s'exécute avec facilité, avec joie; il y a du vent dans les voiles, et l'on avance rapidement. Cependant il ne faut pas s'y méprendre. Ce n'est pas en adoptant les désirs d'un autre qu'on apprend à se décider; et ce qu'on appelle la bonne volonté n'est pas la

vraie. Un enfant animé du désir de plaire à ses parents peut vaincre les premières difficultés de l'étude; il peut être un modèle de conduite tant que l'envie d'être approuvé d'eux subsiste encore, et rester sans force et sans consistance lorsque ce motif n'existe plus. Il faut qu'il ait appris à se proposer un but à lui-même, à choisir à ses périls et risques les meilleurs moyens d'y parvenir. La détermination libre et réfléchie, la faculté de prévoir les inconvénients attachés au parti qu'on a pris et la résolution de les braver, voilà ce qui donne une bonne trempe à l'esprit et de la fermeté au caractère. Si donc l'élève à l'avenir doit rester maître de sa conduite, il importe de lui faire suivre deux régimes en apparence opposées : l'un d'assujettissement, pour l'accoutumer à réprimer ses désirs capricieux ; l'autre de liberté, afin qu'il se forme en lui une volonté indépendante. C'est là une difficulté qu'on envisage rarement dans toute son étendue; aussi, et peut-être surtout dans les éducations les plus soignées, se développe-t-il peu de caractères prononcés [1]. »

Nul doute qu'on n'exagère souvent l'autorité à l'égard des enfants, qu'on n'abuse avec eux des ordres, des prohibitions, de la réglementation, et qu'on ne leur donne ainsi le contraire de l'habitude de vouloir. Les pédagogues ont insisté avec raison sur la nécessité de leur faire faire l'apprentissage du métier d'homme libre. Mais l'éducateur qui se conforme à ce précepte ne devra pas être surpris de voir sortir de ses mains des élèves sans grande force de volonté, comme il ne sort des écoles les mieux dirigées au point de vue de l'instruction qu'une majorité d'esprits ordinaires.

Cette haute distinction de l'intelligence et du caractère, l'originalité dans les idées et dans la conduite unie à la raison, est le privilège d'un petit nombre d'hommes. La plupart pensent et agissent en grande partie d'après les souvenirs que les idées, les conseils, les préceptes, l'exemple d'autrui leur ont laissés dans la mémoire. Aussi l'éducateur doit-il faire tout ce qu'il peut pour que, pendant les premières années, ils emmagasinent dans leur mémoire une bonne provision d'idées saines, de connaissances exactes, et de règles morales irréprochables.

Alexandre MARTIN.

1. *L'éducation progressive*, livre I, chap. IV.

# RAPPORT

## SUR LE SERVICE DES OBSERVATIONS MÉTÉOROLOGIQUES DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

*Historique.* — Sur la proposition de Le Verrier, directeur de l'Observatoire, M. le ministre de l'instruction publique adopta, en 1864, l'idée de faire exécuter dans les écoles normales primaires, « des observations météorologiques précises et régulières, qui devaient d'ailleurs offrir l'avantage d'exercer à l'observation exacte les maîtres futurs de la jeunesse de nos campagnes ». Les Conseils généraux pourvurent à la minime dépense nécessaire pour l'achat et l'installation des instruments, et les observations commencèrent régulièrement en 1865.

Elles étaient faites six fois par jour, de trois en trois heures, depuis 6 h. du matin jusqu'à 9 h. du soir, dans toutes les écoles normales. En outre, comme il était à désirer que la série trihoraire pût être continuée sans interruption sur quelques points, 17 écoles acceptèrent la tâche pénible de faire régulièrement les observations de minuit et de 3 heures du matin.

Les événements de 1870 et les tranformations survenues dans le service, amenèrent la désorganisation des observations météorologiques dans la plupart des écoles normales. Le décret du 13 février 1873 replaça les études météorologiques dans les attributions de l'Observatoire de Paris ; une circulaire en date du 27 juin 1878 prescrivit la reprise régulière des observations faites six fois par jour dans les écoles normales.

Après la mort de Le Verrier, la division météorologique de l'Observatoire de Paris fut, par décret en date du 14 mai 1878, constituée en un service distinct qui prit le titre de *Bureau central météorologique*. L'un des premiers soins du nouveau service fut de développer les observations en France. Une circulaire de M. le ministre de l'instruction publique, en date du 31 juillet 1878, demandait aux directeurs des écoles normales des renseignements précis sur l'état des instruments et la marche du service. Les

réponses à cette circulaire permirent d'établir les conditions auxquelles devait répondre cette organisation pour fournir des données utiles; ces conditions furent fixées dans une circulaire ministérielle en date du 23 avril 1879, qui est toujours en vigueur.

*Organisation du service dans les écoles normales.* — Les observations météorologiques faites dans les écoles normales portent sur les éléments suivants : pression barométrique, température, humidité, pluie, état du ciel, direction et force du vent. Tous les renseignements sur la manière d'installer les instruments, d'en faire et d'en réduire les lectures sont indiquées dans les « *Instructions* » publiées par le Bureau central et dont chaque école possède un exemplaire.

Conformément aux circulaires ministérielles de 1864 et 1879, les observations doivent être faites six fois par jour, à 6 h. et 9 h. du matin, midi, 3 h., 6 h. et 9 h. du soir. Pourtant, sauf le cas où l'école était placée dans des conditions exceptionnelles, le nombre des observations a été le plus souvent, sur la demande des directeurs, réduit à trois seulement, soit 6 h. du matin, midi et 9 h. du soir.

Au 1er janvier 1891, 21 écoles normales continuaient à lire les instruments six fois par jour, tandis que la série de trois lectures avait été autorisée dans 64 écoles.

La manière dont la tâche est répartie entre les élèves varie beaucoup suivant les écoles. Tantôt elle est confiée à tous les élèves à tour de rôle, tantôt à un petit nombre d'élèves, toujours les mêmes. Ce dernier système, qui serait peut-être le plus avantageux si l'on ne considérait que la qualité des résultats, ne convient pas au point de vue de l'enseignement. L'un des buts de cette institution, et peut-être le plus important, est de donner aux élèves le goût et l'habitude d'observer les phénomènes naturels; il est donc nécessaire que tous y prennent part. La meilleure méthode — qui est suivie, du reste, dans un grand nombre d'écoles — consiste à confier ce service spécial, pendant une période déterminée, une semaine ou un mois, à un groupe d'élèves de seconde année sous la surveillance d'un élève de troisième année, de façon que tous les élèves, avant l'achèvement de leurs études, aient pu se familiariser avec les instruments et la manière de les observer.

Vers la fin de l'année scolaire, les élèves-maîtres de troisième année sont laissés à la préparation de leurs examens; ils sont remplacés par ceux de deuxième année, et ceux-ci par les élèves de première année.

Une difficulté sérieuse est la continuation du service pendant les congés et vacances scolaires; cette continuation est cependant indispensable, car des lacunes enlèveraient à la série d'observations la plus grande partie de sa valeur. La circulaire ministérielle du 23 avril 1879 a prescrit de poursuivre régulièrement les lectures des instruments météorologiques, sans interruptions ni lacunes, même pendant les vacances et les congés scolaires. Souvent l'on trouve quelques élèves qui sont disposés à accepter cette tâche, en restant à l'école, où ils ont la nourriture et le logement; d'autres fois, le service météorologique est confié à un maître-adjoint ou au jardinier. La plupart du temps, la personne chargée des observations pendant les vacances reçoit une petite indemnité. Autrefois, cette indemnité pouvait être prélevée, ainsi que les dépenses relatives à l'entretien des instruments, sur les fonds de l'école. Les règlements de comptabilité paraissant s'opposer aujourd'hui à cette manière d'opérer, l'indemnité est imputée sur des crédits spéciaux alloués par le département ou payée directement par le ministère. Il serait très utile qu'une mesure générale fût adoptée sur ce point.

*Instruments.* — Les instruments indispensables se réduisent à cinq : un baromètre, un psychromètre, un thermomètre à maxima, un thermomètre à minima et un pluviomètre. Pour éviter les lacunes qui pourraient résulter d'accidents, il est important que les instruments existent toujours en double, de manière qu'on puisse remplacer immédiatement ceux qui seraient mis hors d'usage.

Tous ces instruments doivent, avant d'être expédiés aux écoles, passer par le Bureau central météorologique qui les vérifie, sans qu'il en résulte aucune dépense supplémentaire pour les destinataires.

Les frais causés par le remplacement des instruments brisés étaient supportés jusqu'ici par les écoles normales et imputés soit sur les bonis de l'école, soit sur les crédits du cabinet de physique. Dans des circonstances exceptionnelles, quand les res-

sources faisaient absolument défaut, les instruments étaient fournis par le Bureau central météorologique. La nouvelle réglementation, qui met à la charge des départements les dépenses d'entretien du matériel scientifique, rendra désormais très difficile à un grand nombre d'écoles l'acquisition des instruments de météorologie. Bien qu'il doive en résulter pour lui une lourde charge, le Bureau central météorologique essaiera, autant qu'il lui sera possible, de remplacer gratuitement les instruments hors d'usage, mais il ne pourrait adopter cette mesure d'une manière générale.

Parmi les instruments indispensables qui ont été énumérés plus haut ne figure pas la girouette. Dans la plupart des écoles, en effet, l'installation d'une girouette a été prévue lors de la construction des bâtiments et n'entraîne alors qu'une dépense insignifiante. Il n'en est plus de même s'il faut placer la girouette après coup, sur des bâtiments terminés. Toutefois la girouette est souvent oubliée et il serait utile d'appeler sur ce point l'attention des architectes chargés de la construction des écoles normales.

*Observations des phénomènes de la végétation.* — En dehors des observations météorologiques régulières dont le programme a été indiqué précédemment, les écoles normales sont encore invitées, comme toutes les autres stations météorologiques, à noter chaque année l'époque des principaux phénomènes de végétation : feuillaison et floraison des plantes, maturité des récoltes, etc. Ces observations, qui ne demandent aucun instrument, présentent un intérêt manifeste et sont d'autant plus faciles que la plupart des écoles normales sont pourvues d'un jardin botanique. Le Muséum d'histoire naturelle, qui attache une grande importance à ce genre d'études, serait disposé à contribuer pour sa part à leur développement en fournissant quelques échantillons d'arbustes ou d'arbres fruitiers. Les indications relevées ainsi dans toutes les écoles normales sur des espèces identiques et provenant même le plus souvent d'une souche unique seraient donc parfaitement comparables et fourniraient des données précieuses sur les relations qui existent entre le développement des végétaux et les conditions atmosphériques.

*Inspections.* — Le renouvellement régulier des élèves et les

changements fréquents dans le personnel enseignant sont une condition défavorable pour l'uniformité des observations. On ne saurait l'éviter; aussi le Bureau central météorologique a-t-il essayé d'y remédier autant que possible en instituant une inspection régulière des écoles normales au point de vue du service météorologique.

Un fonctionnaire du Bureau central météorologique, muni des instruments étalons, visite chaque année un certain nombre d'écoles, vérifie l'état des instruments en observation, et donne aux élèves et au maître-adjoint chargé de la surveillance des observations toutes les indications qui lui paraissent nécessaires pour que le service soit fait partout dans des conditions uniformes.

La modicité des crédits dont dispose le Bureau pour cet objet spécial avait obligé jusqu'ici de ne visiter qu'un très petit nombre de stations chaque année. Les directeurs d'écoles normales et les présidents de commissions météorologiques ayant émis le vœu que ces inspections fussent plus fréquentes, on a commencé à leur donner satisfaction dans une plus large mesure : 41 écoles ont été visitées en 1890. et des dispositions sont prises pour que dorénavant le service d'inspection embrasse l'ensemble du réseau en trois ou quatre ans.

Voici la liste des écoles normales inspectées en 1890 :

Agen, Aix, Albi, Angers, Angoulême, Auch, Aurillac, Avignon, Belfort, Besançon, Bonneville, Bourg, Chambéry, Châteauroux, Dax, Digne, Draguignan, Foix, Gap, Grenoble, Guéret, Lagord, Lescar, Limoges, Lons-le-Saulnier, Mende, Montauban, Montpellier, Nice, Nîmes, Orléans, Parthenay, Périgueux, Privas, La Sauve, Tarbes, Toulouse, Tulle, Valence, Vesoul, Rodez.

Ces inspections, aussi bien que les vérifications qui sont faites au Bureau central météorologique sur les résultats envoyés chaque mois par les observateurs, ont permis de constater que les documents transmis sont de valeurs très inégales suivant les écoles normales. Lorsque le directeur ou le professeur de sciences physiques s'intéresse personnellement à la météorologie, les observations sont excellentes et l'on en peut tirer le plus grand profit. Au contraire, si les élèves sont abandonnés à eux-mêmes, les observations sont faites sans soins, mal réduites, et parfois

même imaginées après coup. La comparaison faite au Bureau central météorologique, entre les nombres fournis par les diverses stations d'une même région, permet presque toujours de découvrir ces négligences ou ces substitutions, heureusement très rares, qui sont signalées au directeur.

La distribution de récompenses, sous forme d'ouvrages offerts par M. le ministre de l'instruction publique aux élèves-maîtres qui auraient produit les meilleurs bulletins, serait un témoignage de l'intérêt que porte à ce service l'administration supérieure et un puissant encouragement pour les observateurs.

*Utilité des observations météorologiques faites dans les écoles normales.* — Les observations météorologiques faites dans les écoles normales présentent un double intérêt, qui a été signalé dès l'origine du service en 1864 :

Le nombre des observatoires astronomiques et météorologiques qui existent en France est trop petit pour que les données qu'ils recueillent suffisent à l'étude météorologique de notre pays. Il faut que dans ce réseau de stations de premier ordre, il existe un autre réseau plus serré de stations de deuxième ordre, à raison d'une environ par département, On peut ainsi suivre dans le détail la marche des phénomènes dont les observatoires ne fournissent que les traits généraux. Comme le service météorologique ne dispose, en France, d'aucun crédit qui lui permette de subventionner des observateurs dans les départements, il est donc de toute nécessité que le soin des observations soit confié à des établissements publics. Cette nécessité a été reconnue dans les circulaires ministérielles de 1864, 1873 et 1879 qui ont prescrit aux écoles normales l'observation des phénomènes météorologiques.

Ce service est très profitable aux élèves eux-mêmes; il leur donne l'occasion de s'initier à l'art d'observer les phénomènes naturels et en même temps d'acquérir les notions de météorologie pratique qui leur seront nécessaires par la suite pour répandre dans la jeunesse des campagnes des idées justes et combattre des préjugés séculaires. Le Bureau central météorologique fait tout ce qui lui est possible dans cette voie; ses Annales sont adressées gratuitement à toutes les écoles normales. En outre, M. le ministre de l'instruction publique a bien voulu consentir à faire les frais de l'abonnement des écoles normales au

Bulletin météorologique quotidien. Ce Bulletin, qui arrive chaque jour dans les écoles normales et doit être immédiatement affiché dans un endroit accessible aux élèves, leur permet de suivre pas à pas les modifications qui se produisent dans la situation générale de l'atmosphère et de se faire par eux-mêmes une idée juste des relations qui existent entre cette situation générale et le temps particulier qu'ils ont observé eux-mêmes dans une localité déterminée. C'est un mode précieux d'enseignement, et qui suffit à lui seul pour justifier le maintien du service météorologique dans un certain nombre d'écoles où, par suite de la proximité d'un observatoire, les observations elles-mêmes pourraient ne présenter qu'un intérêt secondaire.

*Le directeur du Bureau central météorologique,*

E. Mascart.

# L'ASSOCIATION PROMOTRICE DE L'INSTRUCTION
## DE RIO DE JANEIRO

[Un correspondant veut bien nous envoyer la traduction du document suivant, qui a paru dans le *Diario official* de Rio de Janeiro, du 5 mars dernier. C'est un rapport de M. le Dr Antonio de Paula Freitas, contenant des renseignements fort intéressants sur une société qui s'est donné la mission de répandre l'instruction parmi les classes laborieuses de la capitale du Brésil. Nous y joignons la reproduction des plans des édifices scolaires construits par cette association, plans dont nous devons la communication à l'obligeance de M. le Dr F. Vieira Monteiro, premier secrétaire de la Légation du Brésil à Paris. — *La Rédaction.*]

L'Association promotrice de l'instruction à Rio de Janeiro est un des exemples les plus remarquables des résultats que peut obtenir l'initiative privée pour répandre l'enseignement dans les classes qui ne disposent que de faibles ressources.

C'est une institution qui, comptant déjà dix-sept années d'existence, s'est maintenue toujours par ses ressources particulières et n'a jamais reçu la moindre subvention de l'Etat.

Elle a été fondée le 1er janvier 1874 dans une des salles de l'école publique de la *Gloria*, dans une nombreuse assemblée d'adhérents, par l'initiative de l'ex-sénateur de l'empire et ex-ministre d'Etat M. le conseiller Manoel Francisco Correia.

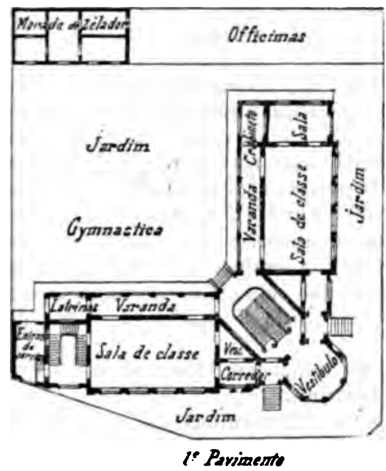
Elle était, au début, divisée en deux sections, l'une pour l'instruction des garçons indigents, l'autre pour celle des filles indigentes; plus tard, en juillet 1881, les deux sections se fondirent en une seule. Les statuts de la section des garçons furent approuvés par le décret du 1er octobre 1874, et ceux de l'Association, après la fusion, par le décret du 26 août 1881.

L'Association se propose de répandre dans le municipe neutre — c'est-à-dire dans la ville de Rio de Janeiro — l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, et même l'enseignement supérieur, simultanément ou graduellement selon ses ressources. A cet effet, ses statuts prévoient la fondation de classes d'enseignement primaire, de classes d'enseignement secondaire, de cours d'enseignement professionnel et supérieur, de publications utiles, de conférences et de lectures publiques, d'une bibliothèque, de musées, de laboratoires et de cabinets de sciences naturelles; d'une exposition d'objets tendant à son but, de récompenses de tout genre; elle procure aussi l'aide nécessaire aux enfants pauvres pour la fréquentation des écoles.

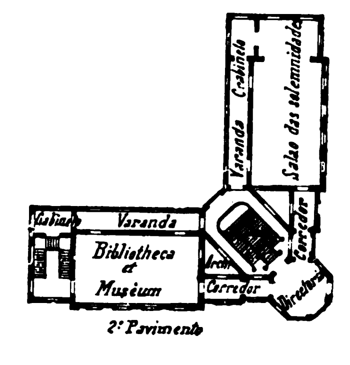
L'Association ne tarda pas à commencer la réalisation de son programme. Trois classes furent créées en divers quartiers, et dès les premières années le chiffre des inscriptions atteignit le nombre de 800 élèves.








1º Pavimento




2º Pavimento

Dès que les moyens de l'Association le lui permirent, elle songea à construire des bâtiments pour ses écoles et, grâce aux efforts de son président, aidé par des hommes éminents, elle parvint à construire trois édifices (voir les plans ci-joints), l'un à Saint-Christophe pour l'école *Saint-Christophe*, un autre sur la place Saint-Sauveur, au Cattete, pour l'école *Sénateur Correia*, et le troisième à Villa Isabel pour l'école *Sainte-Isabelle*. L'Association a ajouté dernièrement à ces trois édifices celui de la rue Lavradio n° 71, pour l'école *Baron do Rio Doce*, fondée en l'honneur du Dr Antonio José Gonçalves Fontes, baron do Rio Doce, qui l'a instituée par son testament en léguant lesfonds nécessaires pour cette construction.

Les plans et la direction des travaux de ces écoles, ainsi que l'ameublement de chacune d'entre elles, ont été confiés à l'ingénieur Dr Antonio de Paula Freitas, professeur à l'école polytechnique de Rio de Janeiro.

Dans ces constructions, on a observé avec soin les conditions de complète séparation des sexes, dans le cas où les garçons et les filles devaient être réunis aux mêmes heures dans le même édifice; mais, en général, l'enseignement a été organisé de manière que les écoles du sexe féminin sont ouvertes durant le jour et celles du sexe masculin durant la soirée: ce qui offre l'avantage de permettre que ces dernières puissent être fréquentées par des adultes, des employés, des domestiques et des ouvriers.

Les meilleures conditions d'éclairage et de ventilation ont également été observées: on a disposé les salles pour les classes de façon à obtenir un éclairage unilatéral du côté gauche; l'air est constamment renouvelé au moyen d'une disposition régulière de ventilateurs, et de celle des portes et des fenêtres.

Pour les cabinets d'aisance, les systèmes les plus perfectionnés ont été adoptés.

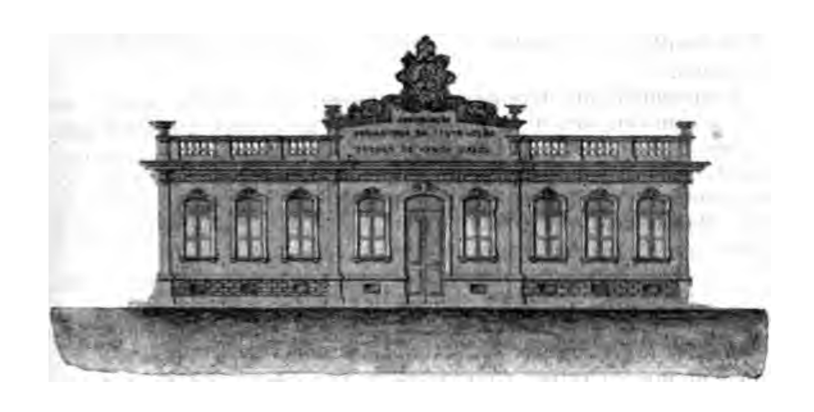
Quant au mobilier, il a été construit sur les indications du Dr Paula Freitas, conformément aux prescriptions approuvées dans les différents congrès d'instruction qui ont eu lieu en Europe, et en particulier dans le congrès de Bruxelles. L'ameublement scolaire comprend sept modèles appropriés à la taille des élèves, savoir trois pour les enfants de cinq à dix ans, et quatre pour ceux de plus de dix ans jusqu'à l'âge adulte.

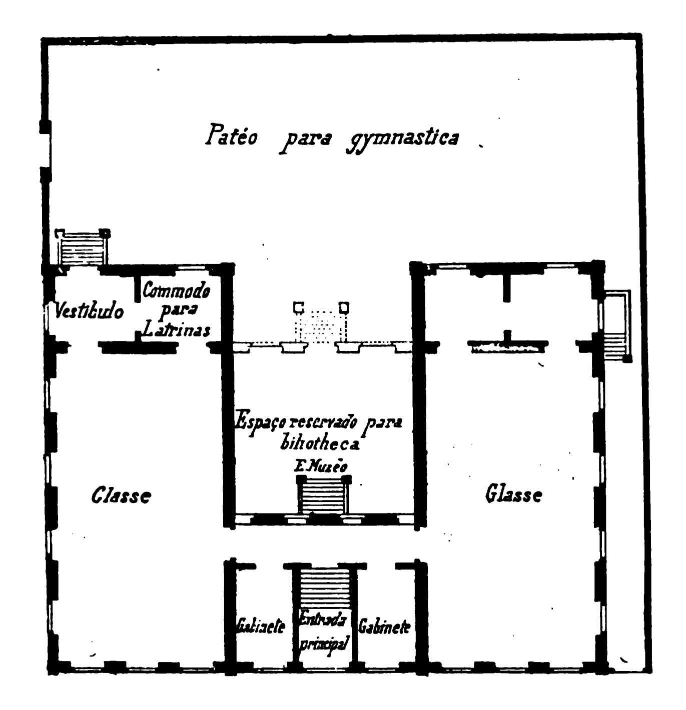
La première des écoles ci-dessus mentionnées, celle de *Saint-Christophe*, a été terminée en 1883; elle est évaluée à 100,000$000 reis (250,000 francs environ), en comprenant dans cette évaluation le prix du terrain, le logement du gardien, la grille, l'installation du gaz, de l'eau et des conduites d'égout.

La seconde, *Sénateur Correia*, terminée en 1888, est évaluée à 150,000$000 reis (375,000 francs environ).

La troisième, celle de *Villa Isabel*, a été terminée en 1888 et est évaluée à 50,000$000 reis (125,000 francs environ).

On a fait des dons importants pour l'ameublement de ces écoles;




Patéo para gymnastica
Vestibulo
Commodo para Latrinas
Espaço reservado para bihotheca
E Muzeo
Classe
Glasse
Gabinete
Entrada principal
Gabinete

il en résulte que cet article ne grève pas en entier la caisse de l'Association.

Relativement aux dépenses de l'entretien, l'Association a eu à se féliciter du concours dévoué qu'elle a rencontré chez plusieurs personnes. Les unes se sont offertes pour diriger les classes gratuitement, d'autres ont concouru par des dons importants à l'acquisition de meubles, de livres et d'autres objets, ainsi qu'au paiement du gaz. Mais actuellement les professeurs sont rémunérés, ce qui a donné aux cours une plus grande régularité.

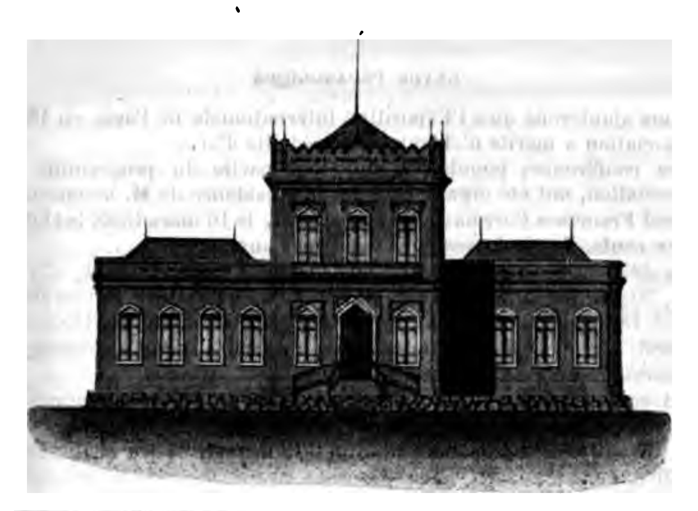
L'Association songe maintenant à créer l'enseignement professionnel, et le fera dès que ses moyens le lui permettront.

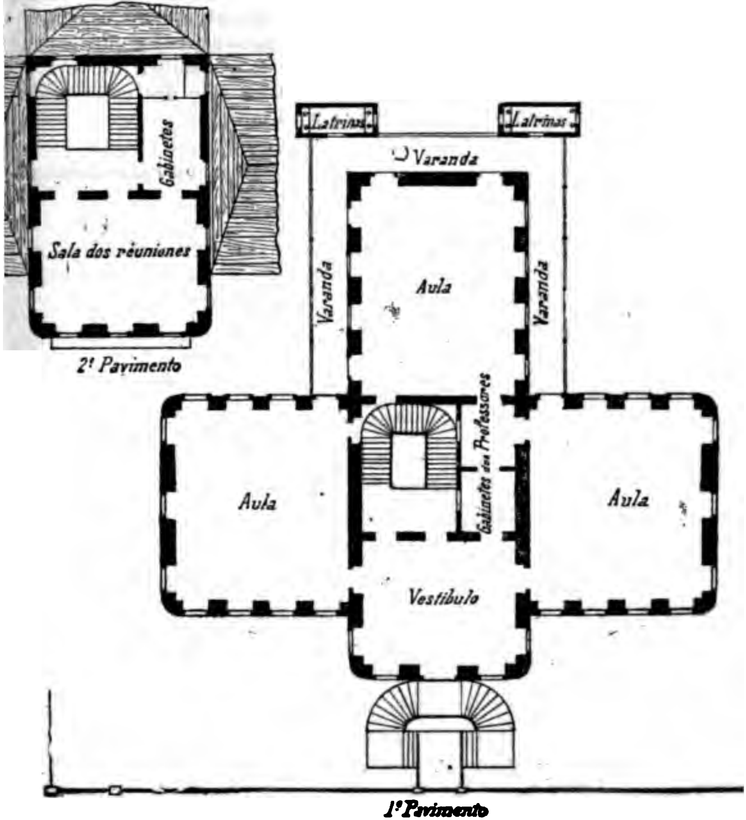
Dans l'édifice de l'école *Sénateur Correia* se trouve la bibliothèque de l'Association, qui possède beaucoup d'ouvrages de pédagogie, ainsi qu'une collection de livres soit classiques, soit d'agrément. C'est là que se trouve aussi la grande salle réservée aux solennités de l'Association.

Les chiffres de la fréquentation, pour toutes les écoles de l'Association, sont consignés dans un tableau statistique que nous empruntons à un rapport de M. le Dr Francisco Vieira Monteiro, premier secrétaire de la légation du Brésil à Paris, rapport publié en 1889 pour être présenté au Congrès international des œuvres d'instruction populaire par l'initiative particulière. Voici ce tableau, auquel ont été ajoutés les chiffres de 1888, 1889 et 1890 :

*Tableau statistique des élèves inscrits et faisant partie des Écoles de l'Association Promotrice de l'Instruction, de 1874 à 1890.*

| ANNÉES | ÉCOLE SAINT-CHRISTOPHE | | | ÉCOLE SÉNATEUR CORREIA | | | ÉCOLE SAINTE-ISABELLE | | | ÉCOLE BARON DO RIO DOCE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Garçons | Filles | Total | Garçons | Filles | Total | Garçons | Filles | Total | Garçons | Filles | Total |
| 1874...... | ..... | ..... | 100 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1875...... | ..... | ..... | 100 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1876...... | .... | ..... | 105 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1877...... | ..... | ..... | 142 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1878...... | ..... | ..... | 176 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1879...... | .... | ..... | 101 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1880...... | ..... | ..... | 145 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1881...... | ..... | ..... | 176 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1882...... | ... | ..... | 222 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| 1883...... | 278 | 124 | 402 | 348 | ..... | 348 | 201 | 71 | 272 | — | — | — |
| 1884...... | 232 | 140 | 372 | 342 | 60 | 402 | 166 | 101 | 267 | — | — | — |
| 1885...... | 213 | 108 | 321 | 266 | 77 | 343 | 182 | 103 | 285 | — | — | — |
| 1886...... | 242 | 84 | 326 | 269 | 105 | 374 | 167 | 82 | 240 | — | — | — |
| 1887...... | 204 | 80 | 284 | 332 | 100 | 432 | 103 | 65 | 149 | — | — | — |
| 1888...... | 299 | 96 | 395 | 203 | 84 | 377 | 70 | 140 | 210 | — | — | — |
| 1889...... | 250 | 78 | 328 | 93 | 75 | 168 | 155 | 105 | 260 | — | — | — |
| 1890...... | 201 | 83 | 284 | 219 | ..... | 219 | 83 | 85 | 168 | 167 | 30 | 197 |




Latrinas
Latrinas
Varanda
Gabinetes
Sala dos réuniones
2º Pavimento
Varanda
Aula
Varanda
Gabinetes dos Professores
Aula
Aula
Vestibulo
1º Pavimento

Nous ajouterons qu'à l'Exposition internationale de Paris, en 1889, l'Association a mérité d'obtenir une médaille d'or.

Les conférences populaires, qui font partie du programme de l'Association, ont été organisées sous la présidence de M. le conseiller Manoel Francisco Correia; elles ont atteint, le 16 mars 1890, le chiffre de six cents. Voici, du reste, le détail par année :

En 1873 (année de l'inauguration), 9 conférences; en 1874, 95; en 1875, 50; en 1876, 71; en 1877, 1; en 1878, 44; en 1879, 38; en 1880, 47; en 1881, 50; en 1882, 30; en 1883, 30; en 1884, 35, en 1885, 21; en 1886, 17; en 1887, 25; en 1888, 13; en 1889, 17; en 1890 (jusqu'au 16 mars), 7: Total, 600.

141 conférenciers ont participé à cette œuvre de vulgarisation de l'instruction; 61 conférences ont été faites par M. le conseiller Correia, 87 par le Dr Feliciano Pinheiro Bittencourt, 47 par M. Ferreira da Silva, etc.

Un total de six cents conférences en dix-huit ans est un exemple unique dans l'histoire des institutions scientifiques du genre de l'Association promotrice de l'instruction; et c'est justice que de rendre hommage aux efforts accomplis par M. le conseiller Correia pour atteindre un aussi beau résultat, ainsi qu'au zèle des collaborateurs qui l'ont aidé dans cette entreprise patriotique.

Dr A. DE PAULA FREITAS.

## CAUSERIE LITTERAIRE

---

Il serait inutile de le dissimuler, les deux premiers volumes des *Mémoires* de Talleyrand ont causé dans le public une assez vive déception. On attendait davantage, et, surtout, on attendait autre chose.

On attendait des révélations piquantes, des indiscrétions ou des confidences sur les événements historiques, de la part de cet homme d'État qui prit part à tant d'événements et connut tant de secrets; et ces révélations se sont trouvé faire à peu près défaut. On attendait, plus encore, ce qui est le plus grand charme des mémoires, des anecdotes, des portraits, la peinture de ces sociétés si différentes que Talleyrand avait traversées tour à tour : la société de l'ancien régime, celle de l'Assemblée constituante, celle du Directoire, celle de l'Empire, celle de la Restauration. On se délectait, par avance, de toutes les médisances et de toutes les malices que promettaient les *Mémoires*, et la curiosité a été entièrement trompée. A part le fragment qui ouvre le livre, sur l'enfance et la jeunesse de Talleyrand, sur les premières années du règne de Louis XVI, qui est charmant, écrit d'une plume alerte, semé d'agréables détails, que l'on voudrait encore plus abondants, la suite de l'ouvrage ne nous offre plus rien de tel. Talleyrand ne nous entretient plus que de son rôle d'homme politique, et, sur ce rôle, il ne nous apprend rien de plus que ce que l'on savait; il ne nous apprend pas même tout ce que l'on savait déjà.

Si le public a été déçu et s'il n'a pu se tenir de témoigner assez haut son mécontentement, il est assez excusable. Talleyrand avait imposé comme condition, par son testament, que ses *Mémoires* seraient publiés au plus tôt trente années après sa mort, c'est-à-dire en 1868. A ce délai, son premier exécuteur testamentaire, M. de Bacourt, en avait ajouté de lui-même un nouveau de vingt années. Comment ne pas conclure, de ces délais successifs, que ces fameux *Mémoires* contenaient de terribles révélations; qu'avant de les faire connaître, il fallait laisser mourir, non seulement les vivants, mais encore leurs fils; attendre l'époque sereine de la

postérité? On a le droit de faire languir la curiosité publique, mais à une condition, celle de la satisfaire le jour où, enfin, on parle. Sans quoi, le public se fâche, et il est dans son droit. C'est ce qui est arrivé. Le jour où on a pu lire enfin les fameux *Mémoires*, tout le monde s'est écrié d'une seule voix : « Quoi ! ce n'était que cela, les *Mémoires* de Talleyrand? Mais que renferment-ils donc qui n'eût pu être imprimé dès le lendemain même de la mort de leur auteur? C'était vraiment bien la peine de nous tenir le bec dans l'eau pendant cinquante-trois ans ! »

De là à se demander si ces *Mémoires* enfin publiés étaient bien les vrais, les authentiques *Mémoires* de Talleyrand lui-même, il n'y avait qu'un pas. Que Talleyrand ait, de son vivant, joué les hommes — passe encore; on prétend que tromper ses contemporains est la suprême habileté d'un diplomate; mais qu'il se soit proposé de mystifier la postérité, cela est moins vraisemblable, car, ici, il ne risquait de faire de tort qu'à lui-même. Et nous avons été mystifiés; cela n'est pas contestable.

Sont-ce, oui ou non, les véritables *Mémoires* de Talleyrand que nous avons sous les yeux? Toute une polémique s'est engagée à ce propos dans la presse; elle a été longue et assez confuse. En résumé, voici ce qui en est ressorti :

Le manuscrit original des *Mémoires* écrit de la main même de Talleyrand, ou dicté par lui, n'existe pas; ou, du moins, s'il existe, l'éditeur des *Mémoires*, M. le duc de Broglie, ne le possède pas, il ne l'a pas vu, il ne sait pas où il est. Ce que M. le duc de Broglie possède, le texte d'après lequel il a fait sa publication et qui sera placé par lui dans un dépôt public, ce n'est pas le manuscrit de Talleyrand, c'est une *copie* de ce manuscrit faite par M. de Bacourt, et certifiée authentique par M. de Bacourt et par la duchesse de Dino, la nièce de Talleyrand.

Ce n'est pas sans peine que ce point a été éclairci, mais il l'est désormais. M. le duc de Broglie se fût épargné plus d'un ennui si, au lieu d'employer d'une façon vague et passablement équivoque ces mots *texte*, *manuscrits*, *papiers* de Talleyrand, il eût commencé par où il a fini, par dire nettement dans sa préface : « Je n'ai pas le manuscrit même des *Mémoires* de Talleyrand, mais seulement leur copie, faite par M. de Bacourt. »

Il nous dit, il est vrai, et on nous répète : « M. de Bacourt

était un parfait honnête homme, incapable de déclarer authentique une copie qui ne l'eût pas été ». Soit, et l'honorabilité de M. de Bacourt n'est pas plus en doute que la bonne foi de M. le duc de Broglie. Mais l'honorabilité n'est pas un argument en matière de critique historique, et M. de Bacourt, très honnête homme, a pu, en sa qualité d'exécuteur testamentaire, croire qu'il obéissait à un devoir en pratiquant des suppressions au manuscrit, et qu'il servait ainsi la mémoire de Talleyrand. Si la copie était de tout point conforme à l'original, pourquoi rendre le contrôle impossible?

En somme, il est démontré que nous connaissons aujourd'hui, non les *Mémoires* de Talleyrand, mais ce que M. de Bacourt et M$^{me}$ la duchesse de Dino ont jugé que nous devions en connaître. Est-ce leur totalité? Est-ce une partie seulement? A cela, il est impossible de répondre, à moins que le manuscrit original soit retrouvé et produit, et la vraisemblance, en attendant, est que de larges coupures ont dû être pratiquées. On a peine à croire, pour ne citer qu'un exemple, que Talleyrand, écrivant ses *Mémoires* dans une intention apologétique qui n'est pas douteuse, n'ait pas dû s'étendre un peu longuement sur le rôle joué par lui dans l'Assemblée constituante et essayer de justifier, ou d'expliquer tout au moins, quelles raisons lui avaient fait accepter la constitution civile du clergé.

Je disais que l'intention apologétique des *Mémoires* n'est pas douteuse : elle se manifeste en effet partout, et même avec un parti-pris qui irait jusqu'à la candeur, si le mot n'était étrange appliqué à celui qui fut le moins candide des hommes. Le Talleyrand qui s'y révèle à nous, peint par lui-même, est un Talleyrand tout sucre et tout miel, un Talleyrand paternel, patriarcal, tout bonasse et confit en doux sentiments, prompt à l'attendrissement avec une larme toujours prête à tomber de la paupière : un Talleyrand tout fait pour le pinceau de Greuze. Il a beau faire, la postérité aura toujours peine à se représenter, dans cette attitude à la Franklin ou à la Bernardin de Saint-Pierre, le prince de Bénévent, ancien évêque d'Autun. Il a couru de lui trop de mots emportant la pièce pour qu'il nous soit aisé de croire à tant de bonhomie de sa part, et ses lèvres minces, aussi bien que le fameux pli sarcastique et méprisant à chaque coin de sa bouche, suffi-

raient à protester. Qu'il ne fût pas méchant, je le crois volontiers; qu'il fût bon jusqu'à la fadeur douceâtre, c'est autre chose. Et c'est le cas de dire que qui veut trop prouver ne prouve rien.

Talleyrand avait servi bien des régimes, il a même servi, sans exception, tous les régimes qui se sont suivis durant sa longue vie. On lui reprochait ses palinodies que l'on qualifiait d'apostasies ; c'est là surtout le reproche dont il sentait que sa mémoire aurait à se justifier. Aussi a-t-il tenu dans son testament à nous faire sa profession de foi. A l'en croire, c'est la France seule qu'il a servie sous tous les gouvernements : il n'a jamais vu qu'elle, il n'a pensé qu'à elle. Soit, et je conviens qu'en mainte occasion il a été bon Français. Mais ce qu'il ne dit pas, et ce que nous ne pouvons nous empêcher d'ajouter, nous autres, c'est qu'en servant la France, il servait aussi ses propres intérêts. Sa façon d'entendre le service de la France lui a permis de conserver et même d'accroître sa fortune sous tous les régimes. On le croirait plus volontiers uniquement dévoué à la France, si ce dévouement lui avait jamais coûté personnellement quelques sacrifices. Rester fidèle à son pays en un temps de révolution, et toujours le bien servir quoi qu'il arrive, cela est possible sans doute et peut même être patriotique, surtout si le rôle qu'on joue n'est pas proprement un rôle politique. Mais la doctrine est aussi singulièrement élastique, singulièrement commode, à l'usage des ambitieux que ne gênent ni les convictions ni les scrupules, et qui se sentent toujours prêts à accompagner le succès quelque part qu'il aille, et à suivre le vent de quelque côté qu'il souffle.

Talleyrand va plus loin encore dans son apologie. Et c'est ici surtout qu'on peut dire qu'à force de vouloir trop prouver il ne prouve rien. C'était sous la Restauration qu'il écrivait cette première partie de ses *Mémoires*, et on ne lui pardonnait pas alors d'avoir été le ministre et du Directoire et de l'Empire, lui qui se donnait comme le plus fidèle serviteur de la monarchie, comme son restaurateur. Que nous dit Talleyrand pour sa justification? Que s'il a servi le Directoire, gouvernement révolutionnaire, c'est justement parce qu'il le considérait comme ne pouvant durer, comme étant une étape qui devait ramener la France vers la monarchie, et qu'il entrait dans ses conseils précisément pour l'empêcher de faire tout le mal qu'il pouvait faire, et aussi pour pouvoir,

le jour de la débâcle, être utile à la cause monarchique. C'était en vérité pousser bien loin le machiavélisme et prévoir la Restauration de bien loin! Peu s'en faut qu'il n'ajoute de même que, s'il a servi également le Consulat et l'Empire, c'est parce qu'il prévoyait qu'en fin de compte Napoléon devait aboutir à ramener les Bourbons.

Il va jusqu'à se vanter de choses dont il ferait mieux de ne point se glorifier. Ainsi, il nous raconte qu'emmené par Napoléon pour l'assister dans l'entrevue d'Erfurt, et mis par lui au courant des projets qu'il méditait contre l'Autriche, il avait là, chaque soir, des entretiens confidentiels avec l'empereur Alexandre, chez la princesse de Taxis, et qu'il y faisait une politique absolument opposée à celle de son maître; qu'il encourageait Alexandre dans ses résistances et donnait de bons avis à l'ambassadeur d'Autriche. Que la politique de Napoléon fût bonne ou mauvaise en ce moment, que Talleyrand, au point de vue français, eût tort ou raison de la désapprouver, là n'est pas la question. Quand un homme d'Etat réprouve la politique de son souverain, il a toujours le droit de se retirer et de ne pas s'y associer. Mais que Talleyrand acceptât de suivre Napoléon à Erfurt pour y être son agent, que, mis par lui dans la confidence de ses projets, il abusât de sa confiance pour avertir en secret l'empereur de Russie et l'ambassadeur d'Autriche, afin de les faire plus sûrement échouer, il n'y a qu'un mot dans les langues humaines pour qualifier une telle conduite, c'est celui de trahison. Si Napoléon, dont la police fut ce jour-là en défaut, avait été mieux averti de la besogne que faisait chaque soir son agent dans le salon de la princesse de Taxis, il n'eût assurément pas hésité un instant à le faire fusiller, et il est certain qu'il eût été dans son droit.

Il est une page grande et glorieuse dans la vie publique de Talleyrand, une page en faveur de laquelle bien des défaillances, peut-être même des crimes, lui seront pardonnés : c'est sa conduite au Congrès de Vienne en 1814. Il y trouvait, en arrivant, les quatre puissances coalisées contre Napoléon résolues à remanier à leur gré la carte de l'Europe, en tenant la France vaincue en dehors de leurs délibérations. Trois mois ne s'étaient pas passés et Talleyrand, par son habileté et sa fermeté aussi, avait réussi à sauver la Saxe, à empêcher l'absorption de la Pologne par la

Russie, à détruire la coalition, à unir dans une alliance secrète, contre la Prusse et la Russie, l'Autriche, l'Angleterre et la France. Une grande partie du second volume des *Mémoires* est consacrée à mettre sous nos yeux la correspondance si intéressante échangée, durant cette période, entre Talleyrand, Louis XVIII et le ministère des affaires étrangères. Elle fait le plus grand honneur et au souverain et au représentant de la France. Mais cette correspondance, si intéressante, si attachante, n'est plus aujourd'hui une nouveauté pour nous. Les archives du ministère des affaires étrangères en contiennent les originaux. M. Pallain était allé l'y chercher, il y a déjà dix années, et nous l'avait fait connaître. En 1868, elle était inédite encore et eût fait grand bruit. Aujourd'hui, elle n'a plus rien à nous apprendre. Et voilà ce que c'est que d'avoir tant retardé la publication des *Mémoires* de Talleyrand !



Ce n'est pas un livre d'érudition qu'a prétendu écrire Mme C. Coignet en racontant l'histoire de la *Réforme française avant les guerres civiles, 1512-1559* [1]. Les faits qu'elle expose à son tour sont bien connus; l'auteur s'est proposé seulement d'en retracer le tableau exact et précis. Elle a essayé également de porter sur ces événements un jugement aussi impartial qu'il est possible de le faire en une matière où chacun, selon ses opinions, apporte nécessairement son parti pris.

Ce que Mme Coignet s'applique à bien établir d'abord, c'est que la Réforme française, à ses origines tout au moins, n'est pas un mouvement venu du dehors, de l'Allemagne, comme beaucoup l'ont prétendu. C'est bien chez nous que ce mouvement a eu son origine. A la suite du schisme qui avait longtemps déchiré l'Eglise, à la suite des abus que les progrès mêmes de la Renaissance avaient introduits à la cour pontificale, c'étaient les plus sincères, les plus fervents catholiques qui demandaient des réformes dans l'ordre religieux. Gerson, dès le XVe siècle, s'était fait leur éloquent interprète; les conciles de Constance et de Bâle avaient essayé de remédier au mal, sans y réussir. Un malaise général

1. Un volume in-12, librairie Fischbacher.

était partout, et nulle part on ne le sentait plus vivement qu'en France. Les premiers réformateurs français du XVIe siècle, loin de recevoir l'impulsion de Luther, l'avaient précédé. Le farouche moine saxon qui devait, quelques années plus tard, rompre si audacieusement avec l'autorité pontificale, ne songeait pas encore à la révolte lorsque Lefebvre d'Étaples prêchait en France ses nouveautés et se voyait accusé d'hérésie par la Sorbonne. Ses longues études de l'Ecriture, ses méditations l'avaient amené à cette conclusion, que le principe du christianisme est bien plus dans la conscience, dans la vie intérieure de l'âme, qui se nourrit de la parole divine, que dans les cérémonies extérieures du culte. Il relevait les erreurs de la Vulgate; il traduisait en français les livres saints et engageait ses amis à les traduire afin de les mettre à la portée de tous les fidèles. Dénoncé et poursuivi par la Sorbonne, il trouva un protecteur dans l'évêque de Meaux, Briçonnet, autour duquel se forma bientôt tout un groupe de prêtres animés du même esprit.

Mais si ces réformateurs français demandent que l'on mette fin aux abus dont souffre l'Église, s'ils maintiennent la supériorité des conciles généraux sur l'autorité pontificale, s'ils défendent les libertés gallicanes, s'ils demandent que le culte soit simplifié, s'ils font consister le salut beaucoup plus dans la foi intérieure et la réforme de l'âme que dans l'observance des pratiques et dans les indulgences, aucun d'eux ne veut briser l'unité catholique, secouer l'autorité romaine et constituer résolûment une église nationale. Là est la grande différence entre la Réforme française, à son origine, et la Réforme allemande.

Que fût-il arrivé si ce mouvement se fût librement propagé? En fût-il venu, par la force des choses, à une rupture violente avec le Saint-Siège? Eût-il pu en sortir, sans briser l'orthodoxie, un gallicanisme plus accentué que celui du XVIIe siècle, une sorte de rite catholique français? Personne ne le peut dire au juste; car, bientôt, dénoncé par la Sorbonne, poursuivi et condamné par le Parlement, le mouvement s'arrêta. Briçonnet prit peur, et le groupe qui s'était formé autour de lui se dispersa. Les plus hardis, comme Guillaume Farel, quittèrent la France et cherchèrent un refuge en Alsace ou en Suisse; d'autres allèrent demander asile et protection à Marguerite de Navarre; les plus timo-

rés se soumirent et firent les morts; quelques-uns seulement furent frappés par le bras séculier.

Sans doute, à partir de ce moment, les idées qui avaient inspiré Lefebvre d'Étaples et ses amis n'ont pas disparu; elles répondent aux sentiments de bien des fidèles; elles continuent à se propager, ou par la parole, ou par les écrits. Il n'est guère de province où ne se manifestent quelques foyers réformateurs. Mais ce mouvement s'accomplit sans suite et sans direction; nulle part, la doctrine ne se formule en un programme précis.

François Ier avait commencé par se montrer bienveillant aux réformateurs français, pour lesquels sa sœur Marguerite ne dissimulait pas sa sympathie. Plus d'une fois il les avait couverts contre les persécutions de la Sorbonne ou du Parlement. Plus tard, nous le voyons changer de conduite à leur égard, selon les intérêts de sa politique extérieure, selon aussi les conseillers dont il subit l'influence. Lorsqu'il est en guerre avec Charles Quint, lorsqu'il cherche des alliés parmi les princes protestants de l'Allemagne, il suspend la rigueur des lois; lorsque, au contraire, il se rapproche de Charles Quint et de la cour de Rome, il laisse allumer les bûchers et faire des exemples. Lorsqu'il écoute Marguerite de Navarre, ou ce cardinal du Bellay qui fut le protecteur et l'ami de Rabelais, il se montre indulgent; lorsque d'autres, au contraire, réussissent à lui montrer dans les réformés français des ennemis de son trône, à la façon des anabaptistes allemands, il se montre sans pitié. Dans ses dernières années, il permettra le massacre des Vaudois.

Tant qu'il vit, cependant, la persécution n'est jamais qu'intermittente. C'est seulement après sa mort, lorsque le roi de France s'appelle Henri II, et la reine Catherine de Médicis, que l'autorité royale se met résolument, et en toute occasion, au service de l'orthodoxie. Les édits de persécution se renouvellent chaque année plus rigoureux, des chambres criminelles spéciales, des *Chambres ardentes*, sont instituées pour juger et punir les hérétiques à la fois comme hérétiques et comme rebelles. Et en même temps que la multiplicité des édits et des supplices nous montre la passion croissante du côté de l'orthodoxie catholique, elle nous montre aussi qu'en dépit des rigueurs les idées nouvelles ont continué en France à faire leur chemin.

Elles ont continué, en effet, à se propager; mais, cette fois, sous une forme nouvelle et avec un caractère nouveau, et c'est ici qu'il faut parler de Calvin.

Calvin occupe une grande place dans le livre de Mme Coignet. L'auteur rend justice à ses austères vertus, à ses convictions profondes, à sa prodigieuse science, à son génie d'administrateur et d'organisateur, aussi bien qu'à son admirable talent d'écrivain. Mais il est plus facile d'admirer Calvin que de l'aimer. Il n'a secoué l'orthodoxie romaine que pour établir, à Genève, une orthodoxie plus rigoureuse encore. Nul inquisiteur ne fut plus implacable que lui. Pour lui, quiconque entend l'Ecriture autrement que lui est un hérétique qu'il faut brûler. Sa doctrine de la prédestination est une doctrine féroce; son Dieu est un Dieu tout de colère et de vengeance; sa religion est une religion triste, ennemie de tous les arts, ennemie de toutes les joies de la vie. Aucun esprit ne fut moins français que Calvin, tout Français qu'il fût par la naissance; sous aucune forme le protestantisme ne pouvait être moins acceptable à l'ensemble de la nation française, que sous celle que lui avait donnée l'auteur de l'*Institution chrétienne*. Mme Coignet ne le dissimule pas.

Et cependant, c'était Calvin qui devait désormais exercer l'influence principale, toute-puissante même, sur la Réforme française. Maître absolu à Genève, il avait sans cesse les yeux sur son ancienne patrie, qu'il avait quittée à regret, dont il parlait la langue, qu'il aspirait toujours à conquérir. Il dut son action à son zèle et à sa passion ardente; il la dut à son génie organisateur et dominateur, à la netteté logique et rigoureuse de son système, séduisant par sa simplicité même; il la dut à l'absence en France, à cette époque, de tout homme capable d'être un chef; il la dut enfin à ce qu'une fois la guerre allumée et la persécution commencée, le fanatisme même qui le conduisait et qui l'inspirait, le caractère sombre de sa doctrine, étaient éminemment faits pour soutenir et raidir les âmes au milieu des épreuves, en opposant la passion à la passion.

Durant tout le règne de Henri II, nous voyons Calvin ne cessant de correspondre avec les réformés de France, les encourageant, les excitant, les fortifiant, leur envoyant, pour les ranimer, des ministres formés par lui, les exhortant à s'organiser suivant le

modèle donné par lui. Et, lorsqu'en 1557 un Synode général, où tous les consistoires de France ont envoyé des délégués, se réunit à Paris pour s'entendre sur un programme commun, c'est le formulaire de Calvin qui est adopté par le Synode. La Réforme française a désormais sa Charte, son Credo, et ce Credo est le Credo calviniste.

Le livre de Mme Coignet s'arrête en 1559, à la mort de Henri II. Une autre période va commencer. Le protestantisme français, après de longs tâtonnements, a pris sa forme définitive. Désormais, les deux symboles, celui de l'orthodoxie, celui de la Réforme, sont en présence. Et une autre transformation s'accomplit en même temps. Les idées nouvelles se sont propagées d'abord dans une partie du clergé et dans le peuple; elles viennent de faire des recrues dans les rangs les plus élevés de la société, jusque dans la famille royale. Coligny, d'Andlau ont embrassé la Réforme. Avec ces hauts personnages, les choses de la religion et celles de la politique vont se mêler. Les protestants, qui jusqu'ici ont souffert la persécution sans résister, vont essayer de se défendre les armes à la main; les guerres civiles vont commencer; elles ensanglanteront la France pendant trente années; elles vont mettre en péril jusqu'à l'existence de la patrie.

Ces guerres civiles eussent-elles pu être évitées? Mme Coignet pense que, si François Ier se fût mis du côté de la Réforme, avec la puissance de l'autorité royale d'alors, avec l'esprit gallican d'une grande partie du clergé, avec l'hostilité des parlements pour les prétentions romaines, le changement religieux eût pu se faire presque sans secousse. Il est toujours bien téméraire d'essayer de refaire l'histoire. Rien ne prouve, à coup sûr, que ce qui est arrivé ne pouvait pas ne pas arriver. Il est vraisemblable pourtant que même au XVIe siècle, il eût été bien difficile de rompre, sans déchirement, les liens séculaires qui unissaient la France à la papauté. Ce qui est certain, tout au moins, c'est qu'une fois la forme calviniste du protestantisme adoptée par la Réforme française, il était impossible de rallier à ce culte triste et hostile à l'art, à cette doctrine austère et en lutte ouverte avec tous les instincts comme avec toutes les faiblesses de la nature, une nation légère, amie du rire, éprise de la joie de vivre, amoureuse de l'art, et qui, à ce moment, s'élançait avec tant d'ardeur dans la voie à demi païenne de la Renaissance.

*
* *

L'éditeur Armand Colin a entrepris depuis une couple d'années la publication d'une série de romans historiques. L'un des derniers volumes parus a pour auteur M. Léon Cahun, et pour titre *Hassan le Janissaire*. L'histoire se passe au commencement du XVI^e siècle, sous le règne du sultan Yacouz Selim.

Le héros est un jeune Albanais qu'à dix-huit ans la conscription vient enlever violemment à sa famille, pour l'enrôler dans l'armée ottomane. Je dois dire que le jeune homme se fait vite à sa vie nouvelle; il ne semble plus guère songer à la famille qu'il a quittée, et, quoique né chrétien et même destiné à la prêtrise, il ne se fait nullement prier pour abjurer la foi de ses pères et confesser qu'Allah seul est Dieu et que Mahomet est son prophète. Yourgui Spiro, tel était son premier nom, s'appelle désormais Hassan. Il entre à Constantinople à la caserne des apprentis janissaires et y reçoit l'instruction militaire. La vie de la caserne, la rude discipline et aussi les sentiments d'honneur, de fierté, de devoir militaire, d'étroite solidarité qui animent les chefs et les soldats et font vraiment du régiment une famille, tout cela est peint avec vivacité et explique bien la valeur des troupes ottomanes et leurs succès. Pour rendre la vie à ce passé qu'il évoquait, l'auteur s'est inspiré des tableaux réels qu'il a pu observer, et, en effet, la vie de caserne et la vie de camp ont dû fort se ressembler dans tous les temps. Il n'a pas craint de traduire en langage courant les sobriquets turcs, et nous voyons ici les soldats du Padicha qui s'appellent, eux aussi, la Moustache ou la Tulipe. Le pittoresque ne fait pas défaut non plus. Dans le merveilleux décor de la Corne d'or, nous voyons défiler les éblouissants costumes de l'Orient.

Bientôt la guerre est déclarée. Nous ouvrons avec Hassan la campagne de Sélim en 1516 contre les Mamelouks, campagne qui aboutit à la conquête de la Syrie et de l'Égypte. Ce sont de belles mêlées, force arquebusades, force coups de sabre, de prodigieux carnages.

Je regrette un peu que M. Léon Cahun ait cru devoir mêler à son récit militaire une partie romanesque assez invraisemblable

et d'un intérêt discutable. A Alep, séduit par les beaux yeux d'une Vénitienne, captive dans un harem, Hassan déserte, il s'enfuit avec elle. En mer heureusement il est repris par le corsaire turc Dragut, son ami ; il arrive en Égypte à temps pour prendre part à la bataille des Pyramides, il y reprend le drapeau de sa compagnie enlevé par les Mamelouks après l'extermination de celle-ci. On le retrouve couvert de blessures au milieu d'un tas de morts. Pour cette belle action sa faute lui est pardonnée, et, sur le champ de bataille même, il est nommé janissaire.



Je me borne à signaler en finissant deux volumes de critique, que recommandent suffisamment les noms de leurs auteurs, les *Heures de lecture d'un critique* de M. Emile Montégut [1], et les *Essais de critique* de M. Raoul Frary [2]. C'est de l'Angleterre que nous entretient cette fois M. Montégut, et de l'Angleterre des deux derniers siècles. Avec M. Frary, nous sommes dans la littérature contemporaine. Je signale entre autres, dans son livre, deux portraits très étudiés de M. Coppée et de M. Sully-Prudhomme, un très joli article sur le *Journal* des Goncourt, trois études enfin sur des romans, l'*Eugénie Grandet* de Balzac, la *Foire aux vanités* de Thackeray, l'*Adam Bede* de George Eliot.

Charles BIGOT.

1. Un volume in-12, librairie Hachette.
2. Un volume in-12, Armand Colin, éditeur.

# LA PRESSE ET LES LIVRES

L'Histoire dans l'enseignement primaire, par *Alfred Pizard*, 1 vol. in-12, Delagrave, Paris. — Avant tout, le livre de M. Pizard est un livre sincère : en lisant, on sent à chaque page que l'auteur ne parle que de ce qu'il a vu, et qu'il est de bonne foi. « Nous ne pouvons pas espérer, dit-il lui-même à la fin de sa préface, que le lecteur éprouve, en parcourant ce volume, l'intérêt et le plaisir que nous avons eus à l'écrire. Soit que nous en réunissions les matériaux dans nos lectures ou dans nos courses à travers les écoles et les conférences cantonales, soit que nous les missions en œuvre dans la retraite de notre cabinet, nous n'avons connu ni lassitude, ni découragement. » Excellentes conditions d'esprit pour composer un livre! C'est le cas d'appliquer le mot de Pascal : « On s'attendait de voir un auteur et l'on trouve un homme ».

Ensuite le livre mérite d'être loué pour son ordonnance. Il comprend trois parties :

La *première* — toute historique — est consacrée à l'exposé des efforts faits par la plupart des gouvernements qui se sont succédé en France depuis la Révolution, pour introduire l'histoire dans les programmes et la faire participer à l'éducation nationale. « Il n'est pas inutile, comme le dit l'auteur lui-même, que les raisons d'ordre politique, social et pédagogique, qui ont successivement fait introduire, puis supprimer, puis inscrire de nouveau l'histoire dans les programmes de l'école, puissent être méditées par ceux-là mêmes auxquels est confiée la pratique de cet enseignement. » Trois dates surtout sont importantes et marquent comme trois étapes du progrès dans cette revue rétrospective: 1867 et la loi Duruy, 1871 et la circulaire de M. Jules Simon sur l'organisation pédagogique des écoles primaires, 1882 et le nouveau plan d'études. On trouve dans cette partie des renseignements instructifs et des détails pleins d'intérêt. Je demanderai la permission d'en ajouter un. En 1871, à un examen pour le certificat d'études primaires, qui venait d'être établi dans la Haute-Saône, l'instituteur d'un chef-lieu de canton fut invité à poser aux candidats quelques questions d'histoire. Il demanda qu'on voulût bien l'autoriser à ne le faire qu'un livre à la main. Et c'était un des meilleurs instituteurs du département, et le département de la Haute-Saône figurait parmi les premiers sous le rapport de l'instruction! Evidemment, nous avons, depuis, fait quelques progrès.

La *deuxième* partie — toute dogmatique — traite de l'influence que l'enseignement de l'histoire peut et doit exercer sur le développement intellectuel, moral et patriotique de la jeunesse française. A cette

thèse que l'étude de l'histoire met en jeu la plupart des facultés de l'esprit, qu'elle n'exerce pas seulement la mémoire, comme on le croit trop généralement, mais qu'elle éveille l'attention, qu'elle occupe l'imagination, qu'elle fait appel au jugement, qu'en un mot elle enrichit l'intelligence et agrandit le domaine de la pensée, je ne vois vraiment rien à redire. Je serais moins affirmatif sur l'enseignement moral qui en ressort. L'histoire est morale, oui; mais comme les fables de La Fontaine sont morales, comme l'expérience de la vie est morale, comme sont morales toutes les morales en action. Sans doute, il y une responsabilité pour les peuples comme pour les individus; mais la sanction de cette responsabilité n'est pas toujours celle de l'équitable justice. J'aime mieux le parti qu'on peut tirer de l'histoire pour développer et fortifier chez les enfants le sentiment national, en leur inculquant fortement l'idée de la solidarité qui les unit, non seulement à leurs contemporains, mais aussi à ceux qui les ont précédés et à ceux qui les suivront dans l'ordre des temps.

La *troisième* partie — toute pédagogique — est consacrée à l'étude des programmes et des méthodes propres à l'enseignement des écoles normales, comme à celui des écoles primaires. C'est celle qui contient le plus d'idées pratiques, au double point de vue de la critique et de l'éloge, celle où les maîtres de tous les degrés trouveront un intérêt et un profit tout particuliers. Déjà la *Revue*, dans son numéro de décembre dernier, en a publié la conclusion, qui suffit à donner une idée de la manière de l'auteur et de l'esprit dans lequel tout son livre est écrit. Je voudrais toutefois signaler ici certaines vues qui lui sont personnelles et qui sollicitent la réflexion.

Ce qu'il pense des programmes d'abord. « Il paraît quelquefois de bon ton, dit-il, de railler ou de critiquer avec humeur ces entraves à la liberté. On a bien tort: les programmes sont une loi qui oblige strictement, sans doute; mais ils sont assez larges pour qu'on s'y meuve à l'aise. C'est un thème assez agréable que de vanter l'initiative des professeurs; mais lorsqu'elle s'exerce hors des programmes elle aboutit à l'anarchie; et dans toute maison d'éducation, c'est une vérité d'expérience qu'il vaut mieux suivre de mauvais programmes que n'en avoir pas du tout. »

M. Pizard n'est pas pour les cours ex-professo à l'école normale. « Qu'arrive-t-il *le plus souvent*, dit-il, dans les établissements où l'enseignement par le cours est une obligation traditionnelle? La leçon du professeur n'est que la pâle récitation d'un chapitre de précis, précis différent sans doute de celui qui est entre les mains des élèves, mais non meilleur. Si sa mémoire est bonne, il le dit de souvenir; si elle est mauvaise, il suit de près son cahier de notes, où le cours est complètement écrit: souvenir ou lecture, ce n'est dans l'un ou l'autre cas qu'une dictée. » A la suite de M. Jacoulet (voir la *Revue* du 15 décembre 1885), il pense que la leçon proprement dite doit être *rare*, bornée aux questions qui sont d'une impor-

tance exceptionnelle, et motivée « soit par l'insuffisance du chapitre qui leur est consacré dans les précis, soit par l'impossibilité où sont les élèves de faire sur ces sujets d'utiles lectures ». Il semble, en effet, qu'elle pourrait d'ordinaire être avantageusement remplacée par des explications données à propos, des interrogations suggestives, des devoirs bien corrigés et des lectures bien choisies. Sans craindre de passer pour un esprit rétrograde, l'auteur croit « que des livres bien faits sont les indispensables auxiliaires du maître, et à un cours médiocre il préfère de bons livres ». Je ne sais du reste si les divergences d'opinions qui existent sur cette question particulière ne tiennent pas beaucoup à ce qu'on confond souvent l'enseignement oral avec la leçon, et il faut savoir gré à M. Pizard d'en avoir nettement marqué la distinction. « Il ne faut pas, dit-il très justement, considérer que la leçon orale soit tout l'enseignement oral; elle n'en est qu'une partie, qui n'est ni la meilleure, ni la plus indispensable. L'enseignement oral peut très bien exister sans elle: il consiste, en somme, à faire parler, quand et comme il convient, les maîtres et les élèves. »

Naturellement M. Pizard est encore moins partisan de la leçon orale à l'école primaire. Il la déclare trop difficile pour les bons maîtres, impraticable aux maîtres ordinaires ou médiocres; enfin il la croit presque toujours funeste aux élèves, qu'elle trouble et qu'elle accable, sans exercer leur intelligence et par conséquent sans les instruire. On peut ne pas partager son opinion; mais les raisons sur lesquelles il s'appuie valent d'être examinées et discutées.

M. Pizard n'est pas pour l'histoire-bataille, ni pour l'étude détaillée de la chronologie des rois qui se sont succédé sur le trône de France: mais il croit que les enfants de l'école primaire ont une peine infinie à se représenter la suite des temps et à mettre un peu d'ordre dans leurs premières connaissances historiques, et il n'hésite pas à écrire que « le principal objet de l'enseignement historique, *à l'école primaire*, sera toujours les événements militaires et l'action gouvernementale, parce que cette partie de l'histoire est la plus facile et la plus intéressante pour les enfants; parce qu'aussi elle est la plus utile, puisqu'elle prépare dans l'enfant d'aujourd'hui le soldat de demain et fortifie dans les jeunes cœurs le sentiment national ».

Bien d'autres points sont touchés incidemment dans le livre de M. Pizard. Je note en passant cette réflexion : « Au degré primaire, on n'enseigne pas avec des hésitations, des nuances, des que sais-je? Il y faut des affirmations indiscutables, des vérités incontestées; il faut que la chose enseignée s'impose avec le prestige d'une incontestable autorité. *Henri IV a eu raison de publier et Louis XIV a eu tort de révoquer l'édit de Nantes*. Voilà les jugements de l'élève-maître, qui laisse aux savants le soin de disserter sur les mille détails qui aggravent ou atténuent la responsabilité de ces rois dans les actes accomplis. »

M. Pizard regrette que la composition française du brevet supérieur

ne puisse pas être un sujet d'histoire, aussi bien qu'un sujet de morale ou de littérature. Frappé de ce fait que ce sont les membres des commissions d'examen, bien plus que les programmes, qui marquent en réalité les limites de l'enseignement donné dans nos écoles normales et qui en dirigent les études, il sacrifierait volontiers le brevet supérieur pour les élèves qui en sortent. C'est une grosse question, qui ne peut pas être tranchée au pied levé; mais il a peut-être raison de la soulever.

Il proclame « excellente » l'institution des écoles annexes; mais « elle n'est jusqu'ici qu'un organe imparfait et qui remplit mal sa fonction ». Le jugement est sévère et, sinon tout à fait injuste, au moins exagéré. Il regrette que les professeurs des écoles normales ne puissent ni entrer, ni enseigner à l'école annexe, et il voudrait que chacun fît dans sa classe la pédagogie de son cours. « C'est, dit-il, le principe nouveau que quelques inspecteurs généraux recommandent timidement et à titre d'essai. Il n'a jamais été imposé catégoriquement par les circulaires officielles, et pourtant il devrait être au premier rang des directions pédagogiques à l'usage du personnel enseignant. »

Les questions posées abondent, on le voit, et pleines d'intérêt. M. Pizard y répond et ses réponses appellent la discussion. Même si l'on ne partage pas son avis, il est bon qu'on connaisse les raisons sur lesquelles il le fonde. C'est par là surtout que la lecture de son livre est attrayante et instructive tout à la fois et qu'elle mérite d'être recommandée à tous les membres de notre enseignement primaire.

I. Carré.

Les mammifères de la France, étude générale de toutes nos espèces considérées au point de vue utilitaire, par *A. Bouvier*; un vol. in-16 de 570 p., illustré de 266 fig. dans le texte; G. Carré, 1891. — Ce volume, dédié aux instituteurs, aux institutrices et à la jeunesse des écoles, n'est que la première partie d'un ouvrage qui comprendra toute la faune française, et dans lequel M. Bouvier se propose de faire connaître « les mœurs de nos animaux indigènes et les avantages qu'ils nous procurent, les services qu'ils nous rendent en agriculture, dans nos jardins et jusque dans nos demeures, les dégâts qu'ils peuvent causer, et conséquemment les moyens d'y remédier; les produits qu'ils fournissent au commerce; les ressources qu'ils offrent à l'alimentation et à la médecine; l'emploi des diverses parties de leurs dépouilles dans les arts et dans l'industrie ». Sans admettre avec l'auteur que l'enseignement élémentaire de l'histoire naturelle ait actuellement un caractère presque exclusivement théorique, — nombre de publications très répandues dans nos écoles sont là pour démontrer le contraire, — nous pensons avec lui qu'il importe de rendre cet enseignement de plus en plus pratique, tout en l'enfermant, comme M. Bouvier l'a fait lui-même, dans un cadre rigoureusement scienti-

fique. Le nouvel ouvrage, qui n'est pas un livre de classe, rendra certainement des services; écrit dans un style rapide, familier, souvent même un peu lâché, il offre une lecture facile et attrayante. En dehors des applications vulgaires, que tout le monde connaît ou croit connaître, et qu'il était bon dans tous les cas de rappeler, on rencontre à chaque pas des renseignements tout à fait inédits, des utilisations auxquelles on était loin de s'attendre et qui nous donnent une curieuse idée de l'ingéniosité de nos industriels. Si l'on était tenté de chicaner M. Bouvier relativement aux développements peut-être excessifs qu'il donne à l'histoire de certaines espèces marines à peine entrevues sur les côtes de France, on lui pardonnerait bien volontiers en raison de l'intérêt même de ces développements, qui se rapportent aux matières premières les plus importantes. Il ne faut pas croire que, pour avoir donné une si large place aux notions utilitaires, l'auteur ait négligé le côté descriptif. Chacune des 134 espèces qui figurent dans l'ouvrage a son signalement minutieusement tracé et reproduit fidèlement par une gravure qui, sans être toujours une œuvre d'art, n'en remplit pas moins son objet. Enfin, pour que tout le monde trouve son compte dans la lecture de son livre, M. Bouvier y a joint un curieux glossaire des noms provinciaux des espèces, qui fera certainement la joie des philologues. M.

NOUVEAU GUIDE DU DÉLÉGUÉ CANTONAL, par *T. Naudy;* Paris, Delaplane, 1891. — En publiant ce nouveau Guide du délégué cantonal, M. Naudy ne s'est pas proposé seulement de mettre au courant de la législation actuelle l'ensemble des textes qui forment le code des délégués cantonaux, il a voulu aussi leur offrir quelques conseils pratiques et leur faciliter l'accomplissement d'une tâche souvent délicate. Dans sa préface, M. Naudy rappelle les critiques que l'on a parfois adressées à l'institution même de la délégation cantonale : on lui a reproché d'être inutile ou dangereuse. Ces griefs ne sont fondés que si les délégués cantonaux traversent les écoles sans voir et sans juger, ou s'ils empiètent, par excès de zèle, sur le rôle des inspecteurs primaires. Le nouveau Guide a pour objet de montrer comment on peut éviter ce double écueil. Il est divisé en trois parties. La première contient la législation et la réglementation relatives aux fonctions des délégués cantonaux. M. Naudy insiste avec raison sur la nécessité de bien se pénétrer de l'esprit de la circulaire du 25 mars 1887, qui a défini avec la plus grande netteté le caractère de la mission confiée au délégué cantonal. Dans la seconde partie du Guide, il accompagne le délégué dans sa visite à travers les écoles et lui indique les points précis sur lesquels doit porter sa surveillance. La troisième partie se compose de documents divers à consulter pour connaître l'organisation générale de l'enseignement primaire. Ce petit livre sera certainement bien accueilli des délégués cantonaux. Il est clair, bien ordonné, et les textes sont accompagnés

d'un commentaire qu'il suffira de suivre pour remplir dignement le rôle qui appartient au représentant de la famille dans l'école.

A. W.

LA POSTE, LE TÉLÉGRAPHE, LE TÉLÉPHONE, notions usuelles à la portée de tous, par MM. *Rolland* et *Mabyre*, sous la direction de MM. *Ansault*, administrateur des postes, et *Jost*, inspecteur général de l'instruction publique. Paris, Firmin Didot, 70 c. — Ce petit livre de lectures courantes à l'usage des écoles primaires répond à une idée juste; il a pour double objet d'intéresser les enfants en leur parlant de choses pratiques, usuelles, vues et expérimentées par eux et leurs familles, et en même temps de vulgariser la connaissance d'un grand service public auquel tout le monde recourt chaque jour. Un grand nombre de gravures explique le fonctionnement des postes, des télégraphes et des téléphones, et rend le texte plus facile à comprendre. La première partie du livre expose le fonctionnement des différents services; la seconde est consacrée à des notices historiques qui sont d'une agréable lecture. Ce petit ouvrage est original et sera certainement bien accueilli des instituteurs.

S.

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'avril 1891.

---

*Nouveau cours gradué de dictées*, par *Turgan et Heissat*. Paris, Bricon, 1891, 3 livrets in-12.

*Ejercicios de lectura, curso progresivo*, par *F. A. Berra*. Buenos Aires, 1890, 3 livrets in-12.

*Nociones de higiene privada y pública*, par *F. A. Berra*. Buenos Aires, in-12.

*Leçons théoriques et pratiques d'écriture, préparées en vue de l'enseignement au tableau noir*, par *A. Guibal*. Paris, Paul Dupont, 1891, in-8°.

*Réflexions sur les écoles d'apprentissage industrielles, commerciales, agricoles, et le travail manuel éducatif en France*, par *Denis Poulot*. Paris, 1891, broch. in-8°.

*L'instruction publique dans la Haute-Garonne* (1790-1806), par *J. Adher*. Toulouse, 1891, broch. in-8°.

*Vocabulaire des mots arabes les plus usités*, par *Mejdoub ben Kalafat*. Constantine, 1891, broch. in-12.

*La géographie physique, son objet, sa méthode et ses applications*, par *Ch. Velain*. Paris, 1887, broch. in-8°.

*Les tremblements de terre, leurs effets et leurs causes*, par *Ch. Velain*. Paris, 1887, broch. in-8°.

*Les Volcans, ce qu'ils sont et ce qu'ils nous apprennent*, par *Ch. Velain*. Paris, Gauthier-Villars, 1884, in-8°.

*Fables de La Fontaine*. Nouvelle édition revisée et augmentée, par *C. Aubertin*. Paris, Belin frères, 1891, in-12.

*Arithmétique élémentaire*, par *Jean Macé*. 1re partie. Paris, publication du groupe de l'Amérique latine de la Ligue internationale de l'enseignement, 1891, in-12.

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

## EN FRANCE

---

L'ACHÈVEMENT DE LA LAÏCISATION DES ÉCOLES PUBLIQUES DE GARÇONS. — On sait qu'aux termes de la loi du 30 octobre 1886, la laïcisation des écoles publiques de garçons doit être achevée en octobre prochain. M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser à ce sujet la circulaire suivante aux préfets:

Paris, le 28 avril 1891.

Monsieur le préfet,

J'ai pris connaissance des renseignements que vous m'avez transmis, en réponse à ma circulaire du 31 mars dernier, sur l'état des communes où il existe encore des écoles publiques congréganistes de garçons.

Vous savez que dans ces écoles, aux termes de l'article 18 de la loi du 30 octobre 1886, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste doit être complétée dans le délai de cinq ans. Nous touchons au terme de cette période, et il est nécessaire de mettre les communes intéressées en demeure de satisfaire aux prescriptions légales quant à l'installation des écoles laïques.

Pour toutes celles de ces communes qui sont propriétaires ou locataires des maisons d'école, vous voudrez bien informer la municipalité que la laïcisation sera effectuée pour la rentrée d'octobre. En conséquence, le conseil municipal devra, dès sa session de mai, délibérer sur les travaux d'appropriation que pourra nécessiter la laïcisation, soit pour la tenue des classes, soit pour le logement des maîtres. Et le maire devra prendre toutes les mesures convenables pour que l'exécution de ces travaux soit terminée avant la rentrée.

Dans les cas — peu nombreux d'ailleurs, d'après les états récapitulatifs que j'ai sous les yeux — où la commune n'a ni la propriété ni l'usage assuré d'un local scolaire, je suis disposé, conformément à l'esprit de l'article 67 de la loi, à autoriser le sursis matériellement nécessaire pour procéder à l'installation de la nouvelle école publique. Mais je ne l'accorderai qu'à une condition expresse, c'est que le conseil municipal aura voté soit la construction, soit la location immédiate d'une maison d'école, et ce sursis ne devra jamais être indéfini, mais strictement limité au temps que vous m'aurez signalé vous-même comme indispensable pour l'achèvement des travaux.

Aux unes comme aux autres de ces communes, je vous prie d'adresser, aussitôt après la réception de cette dépêche, les communications que vous croirez utile de leur faire pour prévenir tout retard et tout malentendu. Le délai accordé par le législateur a été

assez long pour que, dans aucun cas et sous aucun prétexte, on ne puisse admettre ni l'interruption du service scolaire, ni l'inexécution de la loi.

Si quelques difficultés spéciales vous étaient signalées comme pouvant entraver, sur certains points, l'application de la loi au 1er octobre, je vous prie de bien vouloir m'en référer sans retard, pour que je vous mette en mesure de les lever en temps utile.

Recevez, monsieur le préfet, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
Léon BOURGEOIS.

ELECTION DE M. CHEVREL AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — La mort du regretté M. Defodon ayant laissé un siège vacant au Conseil supérieur de l'instruction publique, les électeurs de l'ordre de l'enseignement primaire ont été appelés à lui donner un successeur. Deux tours de scrutin ont été nécessaires pour cette élection. Le second tour a eu lieu le 8 avril. Le dépouillement du scrutin a donné les résultats suivants :

Électeurs inscrits : 1328
Votants : 1070

M. CHEVREL, inspecteur d'académie, à Caen . . . . 563 voix.
M. CUISSART, inspecteur primaire, à Paris . . . . 239 —
M. VINCENT, inspecteur primaire, à Paris . . . . 123 —

En conséquence M. Chevrel a été proclamé membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

A PROPOS DE LA SITUATION DES INSTITUTEURS ADJOINTS DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Les instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures se distinguent en deux catégories, les uns qui étaient pourvus d'une nomination régulière au 30 octobre 1886, les autres qui ne l'avaient pas obtenue ou bien qui sont entrés dans ces établissements postérieurement à cette date. Par une circulaire du 15 avril dernier, M. le ministre a appelé l'attention de MM. les préfets sur ce personnel. Il les a invités à faire connaître aux premiers que, bien qu'ils ne soient pas exposés, à moins de démérite, à se voir retirer leur emploi, ils auraient intérêt à se présenter à l'examen réduit du certificat d'aptitude au professorat des écoles primaires supérieures et des écoles normales, pour faire convertir leur nomination préfectorale en une nomination ministérielle et bénéficier des avantages attachés au titre de professeur; aux seconds, que leur situation est des plus précaires, qu'ils exercent en vertu d'une délégation conférée pour une année au plus, et que s'ils n'obtiennent pas le certificat d'aptitude au professorat, ils se verront privés de l'emploi qu'ils occupent.

Enfin M. le ministre recommande à MM. les préfets, dans les cas où

ils ont à pourvoir à des emplois dans l'enseignement primaire supérieur, de ne les confier qu'aux jeunes maîtres qui auront déjà entrepris leur préparation à l'examen du certificat d'aptitude au professorat ou au concours d'admission à l'école de Saint-Cloud, qui auront obtenu déjà l'admissibilité à une partie des épreuves, ou qui seront signalés par l'autorité académique comme fermement résolus à continuer leur préparation.

Ce sera le moyen, dit M. le ministre, de maintenir le niveau de l'enseignement dans les écoles primaires supérieures, d'assurer à ces écoles le recrutement de leurs maîtres dans l'élite de notre personnel primaire, et en même temps d'épargner aux maîtres de toutes les catégories des déceptions qui deviendraient inévitables.

Avis concernant les candidats au concours d'admission a l'École normale de Saint-Cloud en 1891. — Les candidats à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, qui ne sont pas encore pourvus du brevet supérieur ou de l'un des diplômes exigés par l'article 114 de l'arrêté du 18 juillet 1887, sont exceptionnellement autorisés à se faire inscrire conditionnellement et à prendre part aux épreuves du concours d'admission à cette école en 1891, s'ils remplissent d'ailleurs les autres conditions énumérées audit article. Leur admission définitive ne sera prononcée qu'après qu'ils auront justifié de la possession du titre qui leur manquait au moment de leur inscription.

Avis relatif aux épreuves complémentaires et facultatives de l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel. — Aux termes de l'arrêté du 3 janvier 1891, l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel comprend dorénavant deux épreuves complémentaires et facultatives :

1° Dessin d'après un objet en relief;

2° Leçon au tableau sur la mise en perspective à vue d'un objet usuel.

Les maîtres et maîtresses déjà pourvus du certificat d'aptitude seront admis, sur leur demande, à faire compléter leur diplôme par la mention de ces deux épreuves, qu'ils subiront à Paris, au cours de la session d'examen dont l'ouverture est fixée au 20 juillet.

Tableau d'avancement des instituteurs et institutrices. — Conformément à la loi du 19 juillet 1889, les instituteurs et les institutrices ont été classés au 1er janvier 1890 d'après le chiffre de leur traitement et le nombre de leurs années de service. Il en est résulté que tous les instituteurs qui ne remplissaient que la condition de temps de service sans justifier du traitement correspondant, ont été rangés dans une classe inférieure. Cette mesure n'est que transitoire. En effet, l'article 42 de la loi permet de les promouvoir sans condition d'ancienneté des classes. Un décret du 15 avril 1891 a spécifié com-

ment ces promotions seront effectuées. L'article 1er décide que « les instituteurs et les institutrices auxquels s'applique l'article 42 de la loi du 19 juillet 1889 sont inscrits sur le tableau d'avancement prévu aux dispositions transitoires de la loi, dans la classe qui correspond à leurs années de services dans l'ordre de leur ancienneté au 1er janvier 1889 ». Il restera à préciser les règles générales relatives à l'avancement des instituteurs et des institutrices. Elles seront contenues dans un nouveau décret d'administration publique élaboré par le Conseil d'Etat.

L'EXAMEN DU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET LES MAITRES ADJOINTS DES ÉCOLES NORMALES. — Un avis inséré au *Bulletin* du ministère fait connaître que M. le ministre a l'intention de proposer au Conseil supérieur, lors de sa prochaine session, un article additionnel qui aurait pour objet d'étendre, pour une durée de deux ans, aux maîtres adjoints et aux maîtresses adjointes titulaires d'écoles normales, les dispositions de l'article 192 du décret du 18 janvier 1887, afin de leur permettre d'obtenir le titre de professeur d'école normale en subissant les épreuves de l'examen telles qu'elles sont prévues par l'article 173 de l'arrêté du 18 janvier 1887, c'est-à-dire avec dispense des épreuves écrites et d'une partie des épreuves orales et pratiques.

EXPOSITION TOULOUSAINE INTERNATIONALE. — L'Exposition toulousaine internationale aura lieu du 15 mai au 15 septembre prochains.

Le comité organisateur a tenu à ce que l'enseignement à ses divers degrés y fût représenté. Le programme comporte en effet l'article suivant :

4e *Groupe, classe XVIII* : Matériel et mobilier scolaires. — Méthodes d'enseignement professionnel, primaire, secondaire et supérieur.

Les maîtres et maîtresses désireux de prendre part à l'exposition pourront s'adresser pour tous renseignements au promoteur directeur de l'œuvre, 15, Arcades du Capitole, à Toulouse.

CONCOURS OUVERT PAR LA SOCIÉTÉ CONTRE L'ABUS DU TABAC. — Parmi les questions mises au concours, cette année, par la Société contre l'abus du tabac, il en est une qui intéresse nos lecteurs. La voici :

N° 2. *Prix des instituteurs, 100 francs.* — Exposer dans un mémoire succinct tous les moyens employés par l'instituteur pendant l'année 1891, pour prémunir la jeunesse et aussi les hommes mûrs contre l'habitude du tabac. Indiquer avec précision les résultats acquis et les résistances rencontrées.

On ajoutera au mémoire un cahier unique, contenant tous les devoirs de l'année relatifs au tabac, et extraits textuellement du cahier réglementaire de la classe.

(Le prix de 100 francs ne pourra être obtenu qu'une fois par le même instituteur.)

Le programme sera adressé aux instituteurs qui en feront la demande au président, 38, rue Jacob, Paris.

## Revue des Bulletins départementaux.

M. Devienne, instituteur à Étaples, demande qu'une place suffisamment large soit accordée à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires, afin de faire apprécier la profession d'agriculteur et de détourner les paysans d'émigrer de la campagne dans les villes:

« Certes, la plus noble comme la plus utile des professions est celle du brave cultivateur. Dans nos villages, tous nos efforts doivent tendre à conserver au sol des travailleurs robustes et éclairés. Il est temps, en effet, de réagir avec énergie contre cette sorte de mirage qui attire vers les villes les habitants de nos campagnes. Ne nous lassons pas de montrer à nos écoliers combien la vie paisible et fortifiante des champs est préférable à la vie fiévreuse et énervante des grandes cités; prouvons-leur que c'est par le travail intelligent, l'ordre et l'économie qu'on arrive à l'aisance et souvent au bonheur; décidons-les enfin à suivre la carrière modeste et laborieuse de leurs parents, à cultiver la terre qu'ont fécondée leurs aïeux.

Mais, à notre avis, le meilleur moyen de faire aimer les champs aux enfants de nos villages, et de les retenir ainsi au foyer paternel, c'est d'étudier avec eux leur futur métier, c'est de leur donner un bon enseignement agricole; plus ils connaîtront la terre, plus ils l'aimeront, car on s'attache de préférence à ce que l'on connaît bien. Habituons-les donc à regarder autour d'eux; profitons des faits de chaque jour pour les initier à la vie pratique; visitons avec eux les champs et les fermes; faisons des expériences et raisonnons toutes nos opérations. En résumé, donnons à nos jeunes gens toutes les notions qui pourront rendre leur travail moins pénible, plus intéressant et plus rémunérateur; saisissons toutes les occasions favorables pour faire d'eux des cultivateurs intelligents et observateurs, exempts de préjugés, mais prudents, laborieux et économes.

Il est clair que pour obtenir un semblable résultat, nous devons accorder à l'agriculture la place qu'elle mérite dans nos programmes et dans notre emploi du temps. C'est d'ailleurs à elle que tout notre enseignement scientifique doit s'appliquer. Et comme les matières les plus utiles sont souvent négligées si elles ne reçoivent la sanction des examens, nous demandons que tout candidat au certificat d'études primaires soit obligé de faire, à son choix, ou une composition de dessin, ou une composition d'agriculture. »

(*Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais*, avril 1891.)

— Chacun sait que le son résulte des vibrations de certains corps, et que la hauteur d'un son dépend exclusivement du nombre des vibrations exécutées pendant une unité déterminée de temps. M. Dauzat, inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir, écrit à ce sujet:

« Dans leurs recherches en vue d'établir, pour chaque note de la gamme naturelle, le rapport du nombre des vibrations qui la produit à celui qui donne la tonique, — les deux se rapportant à une même

durée, — les physiciens ont trouvé, dans l'intervalle d'une octave, la série suivante :

| *Do* | *ré* | *mi* | *fa* | *sol* | *la* | *si* | *do* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | $\frac{9}{8}$ | $\frac{5}{4}$ | $\frac{4}{3}$ | $\frac{3}{2}$ | $\frac{5}{3}$ | $\frac{15}{8}$ | 2 |

Si l'on multiplie chacun de ces nombres par un autre aussi petit que possible, mais choisi de manière que par la simplification toutes les expressions fractionnaires soient transformées en des nombres entiers, — ce plus petit multiplicateur est ici 24, — on obtiendra la série plus simple :

24 27 30 32 36 40 45 48

Or, ces derniers nombres présentent cette particularité — le premier, 24, étant mis à part — que les deux suivants, 27 et 30, sont, dans la suite naturelle des nombres entiers, les deux premiers multiples de 3 que l'on rencontre après 24; que 32 et 36, qui viennent à la suite, sont les deux premiers multiples de 4 au delà de 30; 40 et 45, les deux premiers multiples de 5 pris à la suite de 36; et 48, le premier multiple de 6 qui suit 45.

De là, la règle mnémonique suivante pour avoir la série qui nous a servi de point de départ :

1° Poser d'abord le nombre 24, puis écrire à sa droite, en les prenant immédiatement après 24 et successivement dans l'ordre croissant des nombres entiers, les deux premiers multiples de 3, les deux premiers multiples de 4, les deux premiers multiples de 5, et le premier multiple de 6;

2° Diviser chacun de ces nombres par le premier, 24, et simplifier les rapports obtenus.

Cette règle, que je n'ai rencontrée jusqu'ici nulle part, je crois l'avoir formulée le premier lorsque je professais les sciences physiques dans l'enseignement secondaire. »

(*Bulletin départemental d'Eure-et-Loir*, mars 1891.)

— Quelques notes de M. Forfer, inspecteur d'académie de la Drôme :

« Je lis dans le dernier rapport d'un titulaire sur son adjoint : « Dis-» cipline, bonne; mais obtenue quelquefois avec des gifles, etc. » Voilà, sans compter les gifles, un *etc.* qui me cause quelque anxiété; je connais, en effet, le monsieur : c'est précisément mon homme à la voix tonitruante, cette voix qui m'a mis un jour en fuite, et, si la main est aussi vigoureuse que le gosier, les *etc.* doivent avoir du poids.

...L'emportement, quand la brutalité ne le rend pas odieux, est ridicule. Ecoutez cette histoire :

Je rencontre dernièrement... Il faut vous dire qu'assez fréquemment je fais la petite causette avec les enfants de nos écoles. Je rencontre donc revenant de classe une de mes nombreuses amies. Elle pleurait à chaudes larmes : « Hi! hi! hi! — Qu'est-ce qu'il y a donc, » ma chérie? — Hi! hi! hi! j'ai une grosse punition. — Bast! moi » aussi j'en ai eu. — Hi! hi! c'est que je n'ai pas mérité la mienne. — » Naturellement; mais qu'y a-t-il, voyons? — Hi! la maîtresse est tou-

» jours en colère; alors on éclate de rire; moi, je n'ai pas plus ri que » les autres, mais elle m'a vue, et j'ai payé pour tout le monde. Hi! hi! » hi! »

Tout à coup, changement de ton: les larmes tarissent, la figure s'éclaircit, et ma petite masque ajoute avec malice: « C'est qu'elle » est si drôle, la maîtresse, quand elle est en colère : elle crie, elle tape » sur le pupitre, elle jette les cahiers, elle devient toute rouge; alors » nous rions toutes tant que nous pouvons. »

J'avoue que j'étais bien gêné, et, depuis, je passe un peu plus rapidement devant mes amis, écoliers et écolières, craignant qu'on ne me dise encore: « Elle est si drôle, la maîtresse, quand elle est en » colère! »

Ce sont des juges bien irrévérencieux, les enfants, mais ce sont des juges. Dans tous les cas, il ne me paraît pas que le bruit soit un bon moyen de leur inspirer le respect. Au contraire. »

Après les réprimandes et les observations, les éloges :

« Ici, une directrice d'école, s'emparant d'une idée que j'ai émise dans nos conférences de 1890, habille ses enfants pauvres avec les vieux vêtements, réparés par elle et ses adjointes, de ses enfants aisées, cela avec un tact qui double le prix de sa bonne action. Ailleurs, toute une école supérieure a travaillé, pendant ce rude hiver, à des confections pour les malheureux des classes enfantines, sans qu'aucun exercice scolaire eût à souffrir de cette manifestation de charité.

La femme d'un de nos instituteurs ne laisse pas une blouse ou un tablier déchiré dans l'école de son mari.

Telle institutrice lave elle-même l'unique chemise d'un de ses petits écoliers.

Telle autre a employé une bonne partie de ses appointements à soulager autour d'elle les souffrances occasionnées par le chômage et le froid de la dernière saison.

Une autre encore, non contente de payer la pension de sa sœur dans une école supérieure, de venir en aide à ses parents âgés, d'envoyer quelque argent à un frère sous les drapeaux, a trouvé le moyen d'héberger pendant des mois une pauvre petite fille de son école... Elle a 900 francs de traitement et il n'y a pas longtemps. »

(*Bulletin départemental de la Drôme*, mars 1891.)

## COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

**Allemagne.** — On annonce que le nouveau ministère des cultes et de l'instruction publique de Prusse, M. de Zedlitz-Trützschler, se propose de retirer le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par son prédécesseur M. de Gossler.

— M. de Zedlitz-Trützschler a choisi comme sous-secrétaire d'État M. de Weyrauch, président du consistoire à Kassel, et membre de la Chambre des députés. Ce fonctionnaire passe pour avoir, en matière scolaire, des idées peu libérales ; elles ont trouvé récemment leur expression dans une circulaire où la régence de Kassel a blâmé une conférence d'instituteurs, parce qu'on y avait émis, au sujet de l'inspection confiée à des ecclésiastiques, des idées qui avaient déplu.

— Le vingt-neuvième congrès des instituteurs allemands *(allgemeine deutsche Lehrerversammlung)* aura lieu à Mannheim pendant les fêtes de la Pentecôte. Les principaux sujets traités seront les suivants : « L'école comme éducatrice pour la vie politique et sociale » ; — « La réforme scolaire et la société » ; — « L'éducation de nos jeunes filles en vue de la vie domestique ».

— Nous lisons dans les *Deutsche Blätter* de M. Fr. Mann :

« *Suicides d'écoliers à Berlin.* — Il résulte de la statistique des suicides d'enfants à Berlin que dans le cours de l'année 1890 *soixante-deux* enfants, savoir 46 garçons et 16 filles, se sont donné la mort dans cette ville. Sur ce nombre, 24 avaient accompli leur quinzième année, 14 étaient âgés de quatorze ans, 9 de treize ans, 7 de douze ans, et 1 n'avait pas encore sept ans. Dans la plupart des cas, la cause du suicide est restée inconnue ; pour quelques-uns, on a eu des raisons de croire qu'il fallait l'attribuer à un excès de sévérité de la part des parents ou des instituteurs. »

**Angleterre.** — Dans la séance de la Chambre des communes du 23 avril, à l'occasion de la discussion du budget, le chancelier de l'échiquier a annoncé quelque peu brusquement que le gouvernement se propose d'instituer cette année même la *gratuité de l'instruction primaire.*

« Je dispose, a-t-il dit avec une *humour* bien anglaise, d'une somme de deux millions de livres sterling (50 millions de francs), qui peut être appelée, en un certain sens, un excédent; mais voici à côté de moi un dilapidateur des deniers publics, mon très honorable ami le vice-président du Conseil. Le discours du trône, à l'ouverture de la session, contenait ce passage : « Votre attention sera appelée sur

» l'opportunité d'alléger le fardeau que la loi concernant l'instruction » obligatoire a imposé depuis quelques années à la partie la plus » pauvre de mon peuple ». Le gouvernement n'a pas perdu de vue l'engagement contenu dans ces paroles (Applaudissements), et son intention est de le tenir dans le délai le plus rapproché et de la manière la plus large. Ce sera une opération coûteuse que de donner, comme corollaire à l'instruction obligatoire, une quantité équivalente d'instruction gratuite. (Une voix au banc des ministres : *D'instruction subventionnée*[1]. Sur les bancs de l'opposition, des voix nombreuses répondent en criant : *Gratuite, gratuite!* On applaudit.) Je n'ai pas d'objection contre le mot de gratuité. (Applaudissements.) Notre intention est de traiter la question sans esprit de mesquinerie, comme la Chambre le verra quand je lui dirai que l'opération doit absorber la totalité des deux millions de livres dont je dispose... Si la Chambre, comme je l'espère, nous seconde en se mettant résolument à l'œuvre, les parents des enfants auxquels s'appliqueront les dispositions du bill que nous comptons prochainement déposer, n'auront plus de rétribution scolaire à payer à partir du 1er septembre prochain. » (Applaudissements.)

On annonce que le bill instituant la gratuité sera présenté à la Chambre des communes aussitôt après les vacances de la Pentecôte. On ignore encore quelle en sera l'économie; mais il est à prévoir que toutes les précautions seront prises pour assurer aux écoles volontaires, dont l'existence est si chère au parti conservateur, une large part dans les libéralités du trésor.

— Nous avons déjà rapporté (*Revue pédagogique* d'octobre 1889, p. 446) quelques faits montrant dans quelle dure servitude certains instituteurs anglais des écoles dites « volontaires » sont tenus par l'ecclésiastique de la paroisse. Tout récemment, le *Schoolmaster* de Londres a signalé de nouveau des faits du même genre, qui ont excité au plus haut point l'indignation de ses lecteurs. Voici l'une des historiettes narrées par un correspondant du journal anglais :

« J'ai un ami qui dirige depuis dix-huit ans une école rurale, dans une paroisse peu éloignée de la mienne. N'ayant pas de nouvelles de lui depuis quelque temps, j'allai le voir. Il était malade, au lit, et sa femme tout en larmes m'apprit ce qui suit. Un nouveau vicaire, récemment installé, avait édicté des règles très sévères au sujet des services religieux. Il envoya à mon ami des instructions écrites, portant que désormais l'instituteur aurait à lire lui-même les *leçons* (portion de la liturgie anglicane) ; que ses adjoints et lui devaient assister à tous les services, et s'associer *de cœur* (les mots étaient

---

1. Le parti conservateur, on le sait, n'admet pas le principe de la gratuité, et tout en faisant aux nécessités de la situation les concessions financières qui sont devenues inévitables, il refuse d'accepter le mot d'*instruction gratuite (free education)*, et ne veut employer que celui d'*instruction subventionnée (assisted education)*.

soulignés) aux répons et au chant; ils devaient assister également chaque dimanche deux fois au culte et à l'école du dimanche. Comme il y avait des services d'une espèce ou d'une autre presque tous les soirs, c'était là exiger un gros sacrifice de temps de la part de l'instituteur et des adjoints. Mais il fallut s'incliner, car le vicaire ne laissait d'autre alternative, en cas de refus, qu'un congé immédiat. Pendant deux ou trois semaines les choses allèrent passablement; puis l'orage éclata tout à coup. Un lundi matin, le domestique du vicaire vint à l'école, apportant l'ordre intimé à l'instituteur et aux adjoints d'avoir à se rendre au presbytère à midi. Ils obéirent, et le vicaire leur déclara que M^me^ X. (son épouse) avait constaté qu'au service les adjoints ne chantaient pas *de cœur*, et qu'ils criaient en outre les répons trop fort. Ainsi trop d'énergie d'une part, et pas assez de l'autre. Comme conclusion, l'ecclésiastique leur dit que s'ils n'apportaient pas au culte des dispositions meilleures, il ne pourrait pas leur donner le certificat de bonne conduite prévu par la loi.

» Au bout d'un mois environ, l'espion du révérend, M^me^ la vicaresse, rapporta qu'un des adjoints n'avait pas tenu les yeux fermés pendant les prières, et n'avait pas dit « amen ». Mon ami fut de nouveau mandé au presbytère le dimanche soir. Comme il souffrait d'un refroidissement, il s'était mis au lit aussitôt après être revenu de l'église. Sa femme en fit prévenir le vicaire, en ajoutant que son mari se rendrait au presbytère le lendemain. Jugez de la surprise de mon ami, lorsque le lundi matin il reçut du vicaire une lettre par laquelle il lui était enjoint d'envoyer sur le champ sa démission, pour avoir désobéi aux ordres de son supérieur et encouragé ses adjoints dans leur mauvaise conduite. Et maintenant vient un trait de perfidie dont il serait, je crois, difficile de trouver le pareil. Le vendredi de la semaine suivante le domestique du presbytère se présenta à l'école, porteur d'un message disant que l'instituteur devait envoyer un élève afin d'aller chercher un paquet pour le vicaire. L'élève fut envoyé. Immédiatement après le vicaire parut, demanda les registres, et se mit à les examiner. Naturellement, le registre indiquait une présence de plus qu'il n'y avait d'élèves dans la classe. L'instituteur expliqua au vicaire qu'il n'avait pas eu le temps d'effacer la note de présence de l'élève qui venait de sortir. L'explication ne fut pas écoutée, et le vicaire écrivit sur le registre l'annotation suivante : « Visité l'école, et trouvé les registres incorrects ». — La conclusion de cette triste histoire, c'est qu'il n'y aura point de sécurité pour nous, malheureux instituteurs, tant que la loi ne nous aura pas délivrés des obligations étrangères à l'école *(extraneous duties)*. »

Un autre correspondant raconte ceci :

« Un instituteur qui était en fonctions depuis deux ans et qui avait reçu deux fois de l'inspecteur la note *excellent*, reçut son congé le jour même où il avait été donné connaissance du second rapport de l'inspecteur. Le lendemain, le vicaire lui offrit un nouvel engage-

ment, à la condition de signer un document portant « que l'instituteur pourrait recevoir son congé en tout temps moyennant un avertissement de huit jours, et qu'il s'engageait formellement à renvoyer sans délai à son ancien propriétaire le chien qu'il avait chez lui ». Ce chien était un présent fait à l'instituteur par une famille qui, innocemment, s'était attiré l'inimitié du vicaire. L'instituteur refusa de signer le document, et préféra partir. »

Ce sont ces faits et d'autres du même genre qui ont motivé la résolution votéee le mois dernier au Congrès de l'Union des instituteurs anglais, résolution par laquelle le Comité exécutif a été invité à prendre sur le champ des mesures pour faire cesser de pareils abus.

**Belgique.** — La population de Bruxelles s'élevait le 31 décembre 1889, d'après le dernier rapport communal, à 182,275 habitants. Les indications suivantes permettent de se faire une idée approximative de la proportion d'illettrés que contient cette population :

Sur 15,369 déclarants et comparants aux naissances, il y avait 12,376 lettrés et 2,993 illettrés.

Sur 8,710 comparants aux décès, il y avait 7,902 lettrés et 808 illettrés.

Sur 13,793 comparants aux mariages, il y avait 11,322 lettrés et 2,471 illettrés.

Sur 1,396 miliciens, on a trouvé 1,182 hommes sachant lire, écrire et calculer; 45 sachant seulement lire et écrire; 35 sachant lire seulement; et 102 illettrés; plus 32 hommes dont le degré d'instruction n'a pu être constaté.

**Italie.** — Le Conseil supérieur de l'instruction publique a décidé, dans sa séance du 29 avril, que le certificat d'études primaires *(licenza elementare di grado superiore)* ne serait plus considéré comme un titre suffisant à faire admettre un élève dans les établissements secondaires.

Cette délibération aura pour effet de supprimer le lien qui rattachait l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Si un élève ne peut pas, au sortir de l'école primaire, continuer ses études et passer dans un établissement d'un ordre plus élevé, il n'existe pas de véritable système national d'instruction publique; les établissements des divers ordres ne forment plus un tout organique, et on ne conçoit pas quelle signification peut encore avoir, dans ce cas, la dénomination d'école *primaire*.

— On annonce que M. Villari, le nouveau ministre de l'instruction publique, se propose d'ouvrir un concours entre tous les poètes italiens pour la composition d'un recueil de chants populaires, qui seraient ensuite mis en musique : ce recueil serait destiné à l'enseignement du chant choral dans les salles d'asile et dans les écoles élémentaires et normales.

— On sait que l'illustre poète Carducci, professeur à l'université de Bologne, après avoir longtemps professé des opinions républicaines, s'est rallié à la monarchie et a accepté un siège au Sénat, ce qui a porté une grave atteinte à sa popularité.

Il y a quelque temps, au commencement d'une leçon, il fut accueilli à coups de sifflet par les étudiants : on venait d'apprendre que le poète devait présider à la cérémonie d'inauguration d'un cercle royaliste. La police rétablit l'ordre, et deux des siffleurs furent arrêtés et déférés à la justice.

Le tribunal vient d'acquitter les deux prévenus, vu, disent les considérants du jugement, « l'excitation naturelle en pareille circonstance, et les mobiles élevés qui ont fait agir les manifestants *(lo scopo nobilissimo dei dimostranti)*. »

**Suisse.** — Nous empruntons à l'*Annuaire de l'instruction publique en Suisse* pour 1888, de M. Grob, que nous avons déjà cité dans notre numéro de mars, les renseignements qui suivent :

Les dépenses pour l'instruction publique de tout degré ont été les suivantes dans les douze principaux cantons :

| | Par le canton. | Par les communes. | Total. | Par tête d'habitant. |
|---|---|---|---|---|
| Bâle-Ville . Fr. | 1,804,158 | — | 1,804,158 | 24.40 |
| Zurich. . . . . | 2,377,315 | 2,830,968 | 5.208,283 | 15.40 |
| Thurgovie . . . | 324,177 | 1,275,258 | 1,599,435 | 15.20 |
| Genève. . . . . | 1,362,601 | 172,644 | 1,535,245 | 14.50 |
| Berne . . . . . | 2,501,345 | 3,807,840 | 6,309,185 | 11.70 |
| Saint-Gall . . . | 372,850 | 2,189,286 | 2.562,136 | 10.80 |
| Neuchâtel . . . | 426,965 | 700,000 | 1,126,965 | 10.40 |
| Argovie . . . . | 631,706 | 1,250,000 | 1,881,706 | 9.70 |
| Vaud . . . . . | 1,009,989 | 1,298,500 | 2,308,489 | 9.30 |
| Lucerne . . . . | 466,667 | 377,874 | 844,541 | 6.30 |
| Fribourg. . . . | 220,778 | 350,000 | 570,778 | 4.80 |
| Valais . . . . . | 88,721 | 250,000 | 338,721 | 3.30 |

Pour la Suisse entière, le total des dépenses a été en 1888 de 30,076,082 fr., dont 12,972,263 fr. par les cantons et 17,103,819 fr. par les communes, ce qui fait 10 fr. 30 c. par tête d'habitant. Il faut ajouter à ces chiffres les subventions payées par la Confédération, 321,364 fr., ce qui porte le total des dépenses en Suisse à 30,397,346 fr.

Les établissements d'enseignement supérieur, universités, académies, Polytechnikum fédéral, absorbent le 6.2 0/0 de la dépense totale (à Genève 26 0/0, à Zurich 7.2 0/0).

---

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 10102-4-91.

Nouvelle série. Tome XVIII. N° 6. 15 Juin 1891.

REVUE PÉDAGOGIQUE

# L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES INDIGÈNES EN ALGÉRIE

La collection des *Mémoires et documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique vient de s'enrichir d'un fascicule[1] qui paraît bien à son heure, au moment où l'attention se porte de nouveau sur notre grande colonie algérienne et où l'opinion publique semble admettre que, sinon pour nous assimiler, tout au moins pour rapprocher de nous les Berbères et les Arabes qui l'habitent, le moyen le plus efficace est de leur distribuer l'instruction plus largement qu'on ne l'avait fait jusqu'en ces dernières années.

Tant que la plus grande partie de l'Algérie fut soumise au pouvoir militaire et administrée par les officiers des bureaux arabes, aucun système méthodique et d'une application générale ne fut suivi pour l'organisation de l'enseignement primaire des indigènes: on ne procéda guère, durant cette période, que par à-coup, sans suite et sans règles fixes. Tel général ou tel commandant de cercle était partisan de l'instruction pour les Kabyles ou les Arabes: par ses ordres, des écoles étaient ouvertes sur quelques points du territoire où il commandait; on recrutait des maîtres comme on pouvait: souvent on improvisait instituteur un ancien soldat ou un sous-officier; aux élèves qu'on lui confiait, ce maître de hasard s'efforçait d'apprendre tant bien que mal,

1. *Plans d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie.* — Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascic. 114, broch. in-8° de 178 pages.

d'ordinaire plutôt mal que bien, le peu qu'il savait lui-même, et les résultats, comme bien on pense, n'étaient pas brillants[1]. Heureux encore, quand la tentative avait quelque durée ! Mais que de fois n'arrivait-il pas que le chef militaire auquel l'essai était dû quittait le pays, appelé à un autre poste, et cédait la place à un successeur inspiré d'idées toutes différentes ? Convaincu qu'instruire les indigènes était un danger et qu'on les maintiendrait d'autant mieux dans l'obéissance qu'ils resteraient ignorants, le nouveau venu supprimait tout ce qui avait été fait avant lui : les écoles étaient fermées, les élèves renvoyés, les maîtres congédiés, jusqu'à ce qu'une autre expérience recommençât, dans des conditions aussi défectueuses et aussi précaires que par le passé.

Il faut arriver jusqu'en 1883, peu de temps après l'extension du territoire civil décidée et accomplie sous l'administration de M. Albert Grévy, pour trouver enfin le plan d'une organisation raisonnée, et destinée, non plus à telle ou telle partie du territoire, mais à la colonie tout entière. Un décret, qu'on a nommé à bon droit le Code de l'instruction primaire en Algérie (décret du 13 février 1883), contenait un titre spécial relatif à l'enseignement des indigènes. On y consacrait plusieurs innovations importantes : la création d'une prime de 300 francs accordée aux indigènes pour la connaissance de la langue française; l'institution d'un certificat d'études primaires élémentaires simplifié, de façon à ne pas leur en rendre l'accès trop difficile ; l'établissement de cours normaux destinés à préparer ceux d'entre eux qui voudraient se consacrer aux fonctions d'enseignement, auxquelles ils pourraient désormais être appelés, soit comme adjoints, s'ils possédaient le brevet de capacité, soit comme moniteurs, s'ils n'étaient munis que du certificat d'études; enfin l'organisation de deux catégories d'écoles, les écoles principales ou écoles de centre, dirigées par des instituteurs français, puis, autour de ces écoles et dépendant d'elles, d'autres, plus modestes, dites écoles préparatoires ou de

1. Nous croirions commettre une injustice en ne signalant pas, à titre d'honorables exceptions, outre les directeurs de quelques importantes écoles arabes-françaises établies dans les villes, l'instituteur de Biskra, M. Colombo, retiré de l'enseignement depuis quelques années, mais que nous avons eu la bonne fortune de voir encore à l'œuvre, alors que nous étions chargé de la direction de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie. — F. M.

section, confiées à des adjoints ou à des moniteurs indigènes, sous la surveillance du directeur de l'école principale.

Ce plan, dans ses grandes lignes, était bien conçu, et depuis lors on ne s'en est guère écarté. Deux cours normaux ont été établis à Alger et à Constantine, à titre d'annexes des écoles normales qui existent dans ces deux villes; les résultats qu'on y a obtenus ont été chaque année en s'améliorant, et l'an dernier, notamment, sur quatorze élèves indigènes sortis, après deux ans d'études, du cours normal d'Alger, douze ont été jugés dignes du brevet de capacité d'instituteur. Quant aux écoles, durant les premières années, la Grande Kabylie, où l'on avait affaire à une population à la fois sédentaire et dense, fut à peu près la seule région où l'on s'occupa d'en créer : le peu de ressources dont nous disposions alors ne nous permettait guère en effet de trop étendre, dès le début, notre champ d'action. En ces derniers temps, on a pu affecter à ces créations des crédits plus importants, et le nombre des écoles indigènes s'est sensiblement accru.

L'œuvre toutefois n'était pas encore achevée. On avait formé des maîtres; on avait ouvert des écoles, et elles étaient, pour la plupart, suffisamment peuplées; mais il manquait une chose essentielle : un plan d'études et des programmes d'enseignement particulièrement appropriés tant aux élèves qu'aux instituteurs mêmes. C'est cette lacune qui vient d'être comblée, grâce à l'heureuse initiative prise par le recteur de l'académie d'Alger et au concours éclairé des collaborateurs auxquels il a fait appel.

Dans une note insérée en tête du fascicule qui contient les nouveaux programmes, M. le recteur d'Alger rend compte lui-même, en ces termes, du travail accompli :

M. Scheer, inspecteur de l'enseignement primaire des indigènes, avait pris l'initiative de préparer un projet de programmes pour le cours préparatoire. Ce travail, après avoir été soumis à l'examen des inspecteurs d'académie, des inspecteurs primaires et des directeurs d'école normale des trois départements, fut transmis, avec les observations de ces fonctionnaires, à une commission spéciale instituée à Constantine, au mois de mars 1889, par décision du recteur de l'académie.

Cette commission était ainsi composée :

MM. l'inspecteur d'académie de Constantine, président;
Motylinski, directeur de la Médersa:
Suquet, inspecteur primaire à Constantine;

MM. Ehrmann, inspecteur primaire à Batna;
Scheer, inspecteur de l'enseignement primaire des indigènes;
Donain, directeur de l'école annexe à l'école normale;
Pouy, directeur de l'école arabe-française de Constantine;
Jean, directeur de l'école de la rue Nationale, à Constantine;
Juda, directeur de l'école de la rue Danrémont, à Constantine;
Lacabe-Plasteig, directeur de l'école normale de Constantine, secrétaire-rapporteur.

Après avoir terminé le travail relatif au cours préparatoire, elle prépara un projet analogue pour le cours élémentaire, puis un autre pour le cours moyen. Les programmes de ces deux derniers cours furent soumis à l'examen des inspecteurs d'académie, des inspecteurs primaires et des directeurs d'école normale du ressort, comme l'avaient été ceux du cours préparatoire. Ce ne fut qu'après avoir discuté leurs observations que la commission procéda à la rédaction définitive des diverses parties du plan d'études et des programmes.

Pour chacun des trois cours, son travail comprend quatre parties:
1° Un tableau d'emploi du temps;
2° Des conseils pédagogiques;
3° Les programmes de l'enseignement;
4° Des leçons modèles.

En élaborant le plan d'études et les programmes que vient de publier le Musée pédagogique, la commission instituée à Constantine s'était proposé de faciliter leur tâche aux instituteurs français, ainsi qu'aux adjoints et aux moniteurs indigènes aux services de qui l'on est forcé d'avoir recours. C'était là, pour ces derniers surtout, une œuvre bien nécessaire. On sait quelles sont, en matière d'enseignement, les habitudes séculaires des Arabes. Il suffit, pour être édifié à cet égard, d'avoir passé quelques instants dans la plus modeste zaouïa. Si peu familiarisé que l'on soit avec les règles d'une saine pédagogie, on ne peut visiter cette sorte d'écoles sans s'étonner de ce système étrange, qui consiste à mettre entre les mains de l'enfant une petite tablette sur laquelle sont écrites quelques lignes du Coran et à les lui faire répéter machinalement et à tue-tête durant des heures, jusqu'à ce que le texte soit bien entré dans sa mémoire et qu'on puisse passer à un autre verset, qu'il apprendra de même, et ainsi de suite jusqu'à la fin. Alors, le Coran su par cœur, l'enfant pourra quitter l'école : il saura lire, écrire; il saura réciter le texte du livre saint, et ce sera tout : il aura « achevé ses études ». Sa mémoire aura été quotidiennement exercée; quant à un ensei-

gnement de nature à développer ses autres facultés, à former son jugement, son caractère, jamais il n'en aura été question. On étonnerait fort le taleb, en lui demandant ce qu'il a fait en ce sens : ce serait lui parler un langage tout à fait inconnu pour lui.

Or c'est d'après cette méthode qu'ont été élevés, durant leurs premières années, bon nombre des jeunes gens, qui, après avoir appris un peu de français, se présentent pour entrer comme élèves dans un cours normal et devenir à leur tour des instituteurs. Au cours normal, il faut, en deux ans, les munir des connaissances nécessaires pour qu'ils puissent subir avec chance de succès les épreuves du brevet élémentaire; il faut surtout les familiariser avec l'usage de notre langue. Il reste bien peu de temps pour les former à leur futur métier, et l'on peut dire qu'à cet égard leur apprentissage, le jour où ils sont nommés adjoints ou moniteurs, est encore tout entier à faire. Et si l'on songe qu'il n'en sera pas d'eux comme des élèves-maîtres de nos écoles normales de France, que la plupart n'auront pas, pour les guider au début de leur carrière, les conseils d'un directeur qui les verra à l'œuvre tous les jours, qu'ils seront souvent envoyés seuls dans une petite école de section, ne recevant que de loin en loin la visite de l'instituteur sous les ordres de qui ils sont placés, on comprendra combien dans ces conditions l'enseignement donné par les maîtres indigènes doit laisser à désirer. Rien n'était donc plus utile que de tracer à ces moniteurs inexpérimentés la voie qu'ils auront à suivre, pour ainsi dire, pas à pas, de leur indiquer en quelque sorte jour par jour, heure par heure, ce qu'ils devront enseigner et comment ils devront l'enseigner. Le prescriptions détaillées, minutieuses que contient le nouveau plan d'études, excessives sans doute, si l'on s'adressait aux instituteurs de nos écoles françaises, nous paraissent au contraire excellentes pour les maîtres indigènes à qui elles sont destinées et sur l'initiative desquels on ne peut compter aucunement.

Quant à l'examen des programmes, matière par matière, leçon par leçon, notre intention n'est pas de nous y livrer ici. Aussi bien, pour la plupart des questions traitées, n'y remarque-t-on rien qu'on n'ait lu maintes fois dans les ouvrages de pédagogie pratique et dans les journaux spéciaux. Les conseils donnés pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la morale

et de l'instruction civique, de l'histoire, de la géographie, des sciences physiques et naturelles, du dessin, du chant, du travail manuel, sont ceux que reçoivent partout et chaque jour de leurs directeurs ou de leurs inspecteurs les jeunes maîtres qui débutent. La partie la plus intéressante du travail de la commission, en raison des conditions particulières où se trouvent aussi bien les adjoints et les moniteurs pour lesquels ce travail a été fait, que les élèves qui leur sont confiés, est la partie relative aux exercices de langage pour les enfants du cours préparatoire et du cours élémentaire; mais là encore nous ne pourrions signaler rien de bien nouveau, de bien original. La méthode qui consiste à apprendre d'abord à l'écolier des noms, des adjectifs et des verbes; pour les noms, à « n'employer que ceux qui désignent les objets que l'enfant voit à l'école (objets mobiliers, instruments dont se sert l'élève, les parties de son corps, ses vêtements, les objets du musée scolaire), puis autour de l'école (la cour, le jardin), enfin au dehors (la maison, le village, les animaux qu'il connaît) », et à « montrer ce dont on parle, soit en nature, soit au moyen d'images »; — pour les adjectifs, à « mettre sous les yeux des élèves des objets auxquels ils conviennent, faire percevoir les qualités qui tombent sous le sens, les faire ressortir par voie d'opposition, de contraste »; — pour les verbes, à « faire exécuter en classe et exprimer en même temps les actions, telles que marcher, courir, sauter, entrer, sortir; les simuler au besoin, comme pleurer, rire, manger, boire », cette méthode, les lecteurs de la *Revue pédagogique* la connaissent. C'est celle que notre collègue M. Carré a exposée ici même, une première fois, il y a trois ans[1], puis tout récemment encore, dans un des derniers numéros parus[2], et qu'il a développée dans sa *Méthode pratique de langage* destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français[3]. Les auteurs des programmes pour les écoles

---

1. De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne, par I. Carré; *Revue pédagogique*, numéro du 15 mars 1888.

2. De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat, par I. Carré; *Revue pédagogique*, numéro d'avril 1891.

3. *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture et de calcul;* A. Colin, Paris, 1889.

indigènes de l'Algérie n'ont guère fait, dans leur travail, que reproduire en substance les indications, les conseils donnés par M. Carré dès 1888, et nous ne les en blâmons pas : nous pensons qu'en effet ils ne pouvaient mieux faire.

Il est probable, d'ailleurs, qu'ils ne prétendent pas au mérite de l'originalité, car qui peut aujourd'hui se montrer bien original en ces matières? On pourrait certes reprendre à ce propos le mot de La Bruyère : « Tout est dit, et l'on vient trop tard, depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes »... et qu'on fait de la pédagogie. L'œuvre à laquelle les membres de la commission algérienne se sont dévoués, et qu'ils ont su heureusement mener à bonne fin, est une œuvre de valeur, précisément parce que ses auteurs se sont aidés de l'expérience d'autrui aussi bien que de leur expérience personnelle, qui est incontestable. Nous estimons qu'en rédigeant leur plan d'études et les programmes qui l'accompagnent, en mettant aux mains des maîtres indigènes un petit livre dont ceux-ci devront faire leur vade-mecum, en favorisant, en facilitant de la sorte la diffusion de notre langue et de nos idées dans cette terre d'Afrique qu'About appelait, un peu prématurément peut-être, « l'autre France », ils ont rendu au pays même un signalé service. Il serait injuste de ne pas leur en savoir le plus grand gré.

Félix Martel.

---

# ALEXANDRE VINET [1]

## I

Alexandre Vinet est né en 1797 au village d'Ouchy-sous-Lausanne; il est mort à Clarens en 1847. Cette vie courte, mais remplie de travaux et d'œuvres considérables, s'est toute écoulée dans ce coin de terre qui s'appelle la Suisse française. Moraliste subtil, parfois profond, prédicateur plein d'autorité, professeur hors pair, critique littéraire toujours pénétrant et souvent exquis, Vinet est sans conteste l'écrivain le plus remarquable que son pays ait donné à notre langue depuis un siècle. Sa renommée cependant est restée chez nous singulièrement limitée. L'autorité considérable que de son vivant Vinet avait conquise en France sur un petit groupe d'esprits distingués et sur quelques juges éminents, sur Sainte-Beuve en particulier, ne s'est pas étendue depuis sa mort : le grand public ne le connaît pas. Mais cette influence, si elle ne s'est pas répandue, s'est confirmée. Vinet exerce aujourd'hui, sur une partie, et non la moins digne de considération, de nos critiques littéraires une sorte de magistrature qui, pour n'être pas toujours avouée, n'en est pas moins solidement établie. Edmond Scherer, lui du moins, l'avouait hautement pour l'un de ses maîtres. Tel de nos critiques, qui ne l'a pas dissimulé, puise à cette source quelques-unes de ses meilleures inspirations, et gagneront à en puiser d'autres encore. Aussi ne peut-on que féliciter M. Louis Molines d'avoir voulu élargir le cercle des initiés et amener le grand public français à la connaissance de ce noble esprit. Nous n'avions guère jusqu'ici, sur Vinet, d'autre travail français que la brève et substantielle étude que Scherer lui avait consacrée en 1853. Je ne compte pas le volumineux ouvrage de Rambert, publié en 1875 à Lausanne : très solide et d'un intérêt soutenu, cette étude, qui a trouvé en France plus d'un lecteur reconnaissant, est l'hommage d'un Suisse

1. *Etude sur Alexandre Vinet, critique littéraire*, par Louis Molines. Paris, Fischbacher, 1890.

à une mémoire chère à la Suisse. Il était temps que M. Molines vînt combler cette regrettable lacune.

Au rebours de Scherer et de Rambert, qui ont présenté à leurs lecteurs un Vinet complet, M. Molines laisse de côté le prédicateur, le penseur religieux et le publiciste politique, pour nous montrer seulement le critique littéraire. C'est une nécessité qui, je crois, s'imposait: bien qu'en Vinet le critique et l'homme religieux soient difficiles à séparer, le second eût risqué de n'être que peu goûté et compris chez nous; d'ailleurs la critique littéraire forme la partie principale de l'œuvre écrite de Vinet, et elle fut à coup sûr sa vocation véritable. En tout cas, elle forme le titre incontestable qui donne à l'écrivain suisse le droit de bourgeoisie parmi nous. Aucun Français n'a mieux compris ni plus aimé la France, aucun n'a plus profondément étudié et pénétré le génie français et ne lui a rendu un plus beau témoignage que n'a fait ce modeste professeur vaudois.

Ajoutons que l'heure est bien choisie pour convier la pensée française à un commerce plus intime avec Vinet. Ce qui le caractérise avant tout, et ce qui fait en lui l'unité du caractère et du talent, c'est la hauteur naturelle et constante de son point de vue. Vinet est en tout et toujours un moraliste. Il estime, il respecte l'humanité; elle lui est sacrée, et sa préoccupation dominante, c'est de la servir. A cette heure d'universel dilettantisme, nous ne pouvons que gagner au contact de ce ferme esprit, de ce juge à la fois austère et libre. Quelque effort est nécessaire pour entrer dans ce commerce et en tirer tout le profit. Ce n'est pas seulement parce que, chez Vinet, le *piétiste* ne se subordonne jamais entièrement au philosophe ni au juge littéraire, ni parce que l'écrivain est à l'excès dominé par l'intention de défendre le christianisme en des sujets où le christianisme n'a que faire. Mais c'est plutôt en raison du caractère de subtilité qui marque trop souvent sa pensée. Toujours préoccupé de dépasser la surface, d'aller jusqu'au fond des questions, Vinet est pénétrant, profond, mais parfois jusqu'au raffinement. Sa pensée manque d'une certaine aisance, elle ne se meut pas en pleine lumière. Elle se met, selon le mot si juste d'Amiel, « en chapelle ». Il lui arrive, par excès de scrupule et de conscience, de manquer de largeur d'allure et d'ampleur. Mais elle a les qualités mêmes de ses défauts. Elle n'est

jamais superficielle, jamais creuse. En tout, elle est le fruit d'un travail complet, d'un examen poussé à fond, d'un jugement porté en pleine connaissance de cause par un juge d'un sens à la fois exquis et très ferme. Personne n'est à lui comparer, comme guide à travers notre littérature. Personne ne fournit d'indications aussi sûres, aussi définitives. Tous ceux qui, dans notre enseignement primaire, particulièrement dans les écoles normales et dans les écoles supérieures, ont charge de donner l'éducation littéraire, ne peuvent mieux faire que de se mettre à l'école de Vinet. C'est de quoi nous voudrions leur fournir ici quelques preuves.

## II

Le père de Vinet, simple instituteur primaire, tout en destinant son fils à la carrière ecclésiastique, le forma de bonne heure à l'étude et au discernement littéraire. Aussi, lorsque le jeune homme dut aller à Lausanne pour prendre ses grades de théologie, on le vit cultiver assidument les lettres, au point qu'à peine âgé de vingt ans, en 1817, il fut nommé au gymnase de Bâle, puis à l'université de cette ville, en qualité de professeur de littérature. Il y demeura jusqu'en 1837. L'isolement où se trouvait le jeune professeur dans cette ville, tout allemande de langue et de mœurs, contribua singulièrement à le plier à des habitudes d'analyse rigoureuse et de sévère préparation : il put se livrer sans réserve et sans distraction à l'étude de nos grands classiques et l'approfondir chaque année davantage.

Notons que son premier maître, son père, garda longtemps, bien qu'à distance, un office de direction littéraire à la fois sévère et affectueux. Rien de plus touchant que la correspondance qui se poursuit assidûment entre le père et le fils, l'un critiquant avec une franchise qui va parfois jusqu'à la rudesse, l'autre acceptant cette précieuse tutelle avec modestie et docilité. Un jour cependant le jeune maître paraît mortifié : il s'agit d'un essai poétique que le père lui retourne accompagné d'impitoyables annotations. L'auteur, qui avait témoigné quelque dépit, reçoit la charmante lettre que voici : « Si je devais toujours craindre de t'affliger par une remarque que je crois utile de te faire, notre correspondance perdrait pour moi une grande partie de son intérêt. Mon but, en

l'entretenant fréquente et variée, a été de suppléer par là, autant que possible, cette foule d'occasions que le commerce habituel fournit à un père pour faire part à ses enfants de son expérience. Lui seul a vocation à leur donner des leçons de ce genre. L'étranger ne communique pas ses remarques à celui qu'elles intéresseraient; mais il ne les fait pas moins, et trop souvent il les communique à d'autres, au grand désavantage de celui à qui il les laisse ignorer. Adieu, mon très cher, mon brave et trop sensible ami et fils. » Je ne sais, mais peu de choses me paraissent plus dignes d'être citées en exemple, que cette façon grave et cordiale de comprendre l'office paternel, cette simplicité et cette force du ton, ce mélange d'autorité et de respect. Et l'on est plus touché encore, quand on songe que c'est un ancien instituteur qui se fait ainsi le conseiller d'un fils devenu professeur d'université et déjà entouré de la considération publique. Il ne borne pas ses conseils à la littérature. La correspondance porte souvent sur de plus graves matières, questions religieuses et politiques, qui se débattent entre le père et le fils sur le même ton de liberté et de respect mutuels. On a là comme une échappée sur la vie intime de cette démocratie suisse, où la Réforme a de longue date introduit des habitudes de réflexion, de discussion et de curiosité d'esprit qui en d'autres pays, et même dans les classes élevées, se trouvent bien rarement à ce degré.

C'est après douze ans de professorat, en pleine possession de sa méthode et riche d'expérience, que Vinet publia sa *Chrestomathie*, ou choix d'extraits des classiques français, ouvrage divisé en trois volumes, destinés le premier à l'enfance, le second à la jeunesse, le troisième à l'adolescence et à l'âge mûr. Ce livre est l'expression complète des idées de Vinet et de sa pratique de professeur. L'étendue et le choix des morceaux, l'abondance des notes, des notices, des commentaires, des jugements intercalés dans le texte, montrent qu'il s'agit pour l'auteur, non point d'études grammaticales, mais d'éducation du goût, du sentiment et de l'esprit entier par la littérature. Vinet entend que la lecture et la méditation de nos grands auteurs se fassent non sur de courts échantillons, mais au large contact de l'original, et qu'elles soient orientées, non pas vers un résultat d'instruction utilitaire et positive, mais bien vers le perfectionnement de l'âme même : il

entend y trouver des *humanités*, c'est-à-dire de quoi former l'*homme* entier. Et avec un admirable sens démocratique, c'est surtout pour les classes moyennes, dépourvues du luxe des études classiques latines et grecques, qu'il réclame ce noble emploi des lettres françaises. « Rien, dit-il, selon les vues que j'expose, ne sera plus utile dans toutes les écoles, que les études inutiles, j'entends celles au bout desquelles on ne voit pas une place, une distinction, un morceau de pain, mais la vérité. Qu'elles soient là, ne fût-ce que pour constater que l'homme ne vit pas seulement de pain. Qu'elles habituent le jeune esprit à chercher la lumière pour la lumière... Qu'on ne s'étonne pas de la chaleur de notre langage. Le progrès ici vaut la peine d'un souhait et même de quelque chose de mieux. La parole est le grand levier du bien et du mal. La parole produit la pensée, réagit sur la pensée, et par elle sur la vie. Il est impossible de calculer les résultats sociaux d'une étude au moyen de laquelle, si elle est bien faite, on ne parlera plus sans savoir ce qu'on dit. » Ce noble et fort langage ne surprendra pas nos lecteurs : ils en ont récemment entendu l'écho dans la circulaire que le ministre leur adressait à propos de la lecture expliquée.

Vinet ne se contenta pas des notes intercalées dont il avait enrichi sa *Chrestomathie*. Il sentit le besoin d'exposer à part ses principes littéraires, et il le fit dans le *Discours sur la littérature française* qui ouvre le troisième volume de cet ouvrage. Ces quelques pages auraient seules suffi à mériter à Vinet le titre de maître. Dans cette revue rapide qui embrasse toute notre histoire littéraire, chaque mot tombe d'aplomb, et porte juste, chaque jugement est, on peut dire, complet et définitif. Je ne sais rien qui puisse être mis en comparaison, rien qui contienne une si riche substance et condense en peu de mots les résultats d'une aussi vaste expérience et d'un don naturel aussi exquis. La force philosophique et la délicatesse du sens artistique y sont à un égal degré. Sainte-Beuve ne s'y est point trompé. Il signale le *Discours* comme « un véritable chef-d'œuvre, la lecture la plus nourrie, la plus utile, la plus agréable même, aussi bien que la plus intense... Pas un mot qui ne soit mesuré et proportionné. Je ne me lasse pas de repasser les jugements de l'auteur; et je ne trouve pas un point à mordre, tant le tout est serré et se tient. » Il n'est pas de lecture que nous puissions recommander avec

plus d'insistance à ceux de nos lecteurs qui ont à donner l'enseignement littéraire. Ils y trouveront, en un résumé lumineux et profond, tous les éléments essentiels d'un cours complet. Ils y trouveront aussi un parfait modèle de l'art d'enfermer dans une forme sobre, nerveuse, ramassée et pourtant toujours claire, une pensée toujours forte et pénétrante.

## III

Vinet n'a rien donné à la critique littéraire de plus précieux que le *Discours sur la littérature*, mais il a laissé encore nombre de travaux où se retrouvent la même étendue et la même richesse de vues, la même puissance d'analyse. Les *Moralistes français aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles*, les *Études sur Blaise Pascal*, les *Poètes du siècle de Louis XIV*, les *Études sur le XIX^e^ siècle* sont des ouvrages que tous ceux qui ont la curiosité et l'amour des lettres liront avec intérêt et avec profit. Nous ne pouvons ici que les signaler, puisqu'ils ne sont pas spécialement destinés à l'enseignement. Nous nous bornons à dire qu'ils méritent d'entrer dans la bibliothèque familière d'un maître qui aurait l'ambition de se former un goût sûr et un jugement exercé. Le travail de M. Molines est un excellent guide à travers cette œuvre du grand critique. On y trouvera l'analyse de chacun des ouvrages qui la composent, en même temps que des appréciations justes et vivement senties.

Il nous reste à donner une idée des principes, ou, pour mieux dire, de la philosophie qui inspire et régit la critique littéraire de Vinet, et d'où cette critique emprunte sa forte autorité. Cette philosophie, nous l'avons déjà dit, est une philosophie morale. Vinet est un moraliste. L'étude littéraire n'est pour lui qu'une branche de la morale, un moyen de servir cette vérité éternelle qui, en toute chose, est la fin et la vocation de l'homme. Le culte de la vérité, c'est, on peut dire, le centre de Vinet, la source d'où tout découle. Et la vérité dont il veut être le serviteur, ce n'est pas la connaissance scientifique ou artistique, ce n'est même pas la science, c'est cette force intérieure, ce « consentement de soi-même à soi-même », comme disait Pascal, qui seul crée la personnalité et lui confère un caractère sacré. « On s'est accoutumé, dit-il, à donner à ce mot de vérité un sens trop particulier et trop

étroit, on n'y voit communément que la conformité de la représentation avec l'objet représenté. La conformité de l'action avec le principe, de la vie avec l'idée, tout cela est aussi la vérité : ce qu'on appelle vertu n'est autre chose que la vérité dans le sentiment et dans l'action. La vérité ne se sépare point de la vie même, et si, au lieu de passer dans la vie, elle reste dans la pensée, elle ne mérite point le nom de vérité. Quand on demande si je suis dans la vérité, on ne me demande pas ce que je sais, mais ce que je suis. » Noble profession de foi! Il est de mode aujourd'hui d'en proclamer une autre, de déclarer que l'intelligence est tout, que comprendre suffit, et que s'astreindre d'un effort assidu à régler sa vie sur la vérité est pure étroitesse, esprit de système. On décore ainsi de belles formules le néant de la conscience et la débilité de l'esprit. Pour Vinet, l'homme qui ne se fait pas le serviteur de la vérité intérieure se dégrade et se renie lui-même. « La vérité, dit-il avec force, de sa nature est inflexible. Elle ouvre une carrière qu'il faut fournir jusqu'au bout, ou dans laquelle il ne faut pas même entrer; là où la route devient périlleuse — et il y a toujours un point où elle commence à l'être — la plupart rebroussent découragés; mais l'ami de la vérité poursuit sa marche; il sait qu'il n'y a de victoire et de prix qu'au terme de la course. »

L'admirable, c'est que chez Vinet le sentiment moral, s'il nourrit et inspire toujours le jugement littéraire, ne le rétrécit, ne le gêne jamais. Vinet ne fait point de la critique un prétexte à prêcher. Littérateur, il l'est franchement, il l'est sans calcul de moraliste, et avec toute la liberté, toute la délicatesse d'un pur lettré; mais l'amour des choses éternelles relève et consacre en lui toujours le goût esthétique. Par là, il est unique; il n'a point eu d'égal et reste comme un modèle inimitable. Ce moraliste austère, incorruptible, est un juge esthétique d'une exquise finesse et d'une largeur singulière. Sa sympathie ne s'arrête pas aux limites d'un dogme, d'une église, ni même d'une croyance : elle va droit à ce qui est beau et bon et se plaît à saluer et à mettre en lumière la vérité partout où elle la trouve. Derrière les œuvres, elle recherche l'homme, elle étudie l'âme, et, pour peu qu'elle y sente vibrer la fibre morale, elle se donne toute entière.

Et quand on cherche à s'expliquer tant de candeur, tant de

bonne foi bienveillante dans ce puritain, on découvre que la source en est au plus profond du caractère, dans deux dispositions également sincères chez Vinet, dans son humilité et dans sa charité. L'humilité est certainement l'un des traits distinctifs de ce haut esprit. Elle éclate à un degré presque incroyable, dans les plaintes qu'il fait entendre sur son insuffisance, dans la modestie qu'il met à repousser les éloges, dans le scrupule incessant, presque excessif, qui le fait peser et corriger cent fois chacun de ses jugements. Et la charité, ou si l'on préfère, la bonté s'unit à l'humilité pour donner le secret de sa critique. Vinet n'écrit pas pour s'ériger en supérieur, pour goûter l'âcre plaisir du blâme, encore moins pour se faire valoir et conquérir la réputation. Toute arrière-pensée personnelle lui est étrangère. Il écrit pour persuader, et il persuade pour faire aimer et admirer, non pas lui, non pas son esprit ni son talent, mais le beau et le bien dont il n'est que le modeste serviteur. De là je ne sais quel charme pénétrant, fruit de l'absolue sincérité, de la droiture parfaite et en quelque sorte de la transparence de l'âme. Le jugement de Vinet est vrai, vrai avant tout, et c'est dans cette vérité même qu'il puise à la fois sa force et sa grâce. Bien que l'espace nous manque, nous ne résistons pas au plaisir d'en donner ici quelques exemples.

Voici, sur Voltaire, un morceau également remarquable par la pénétration du jugement et par la souple et vive justesse de la forme : « Sa prose légère, vive, brillante, manque, si l'on peut ainsi parler, de corps. Elle est svelte, dégagée, mais mince, effilée, maigre. Elle n'a jamais de majesté;

Légère et court vêtue, elle marche à grands pas,

mais on ne sent pas le sol trembler sous elle, et chaque secousse rendre un bruit d'armure. Elle a la vivacité qui vient de l'esprit, rarement la chaleur qui vient de l'âme. Elle abrège, elle ne concentre pas ; elle ne fait pas sentir beaucoup plus qu'elle n'exprime ; elle ne descend jamais dans l'intérieur des choses, comme celle de Montesquieu. Elle me fait l'effet d'un objet en bois qu'on veut enfoncer dans l'eau, et qui remonte toujours. Elle n'a point de défaut; mais des qualités essentielles lui manquent. »

Sur le même écrivain, voici deux lignes dont la force concise

ne peut être dépassée, et dont le commentaire plus ou moins délayé fait à cette heure la fortune littéraire de certains critiques : « Voltaire comprenait tout ce qui se comprend avec l'esprit, et quand il rencontre le vrai, nul n'y tombe, il faut le dire, plus perpendiculairement. Mais ce qui se comprend avec l'âme, c'est-à-dire en tout sujet ce qu'il y a de plus profond et de plus sublime, lui a presque toujours échappé. »

Personne a-t-il jamais mieux que Vinet senti et rendu la grandeur de Corneille : « Cet enthousiasme, ces entrailles profondes, ce don de faire couler des larmes généreuses où la douleur n'est pour rien, ces paroles monumentales, dont un vil papier n'est pas digne, et qui devraient être recueillies en des pages de marbre et de bronze, tout cela c'est Corneille, et ce n'est que lui. »

Quel bonheur d'expression et de sentiment, dans ce portrait de Lamartine : « Catholique dans les vieux temples, panthéiste dans les vieilles forêts, chrétien parce que sa mère était chrétienne, philosophe parce que son siècle est le dix-neuvième, mais toujours, il faut l'avouer, ému de la beauté de Dieu, retentissant comme une lyre vivante au contact des merveilles de la création, répandant son cœur avec la simplicité de l'enfance et du génie devant l'Être invisible dont la pensée tout à la fois l'oppresse et le ravit. »

Ces courts exemples suffisent à faire sentir toutes les qualités de la critique de Vinet, cette justesse presque infaillible du coup d'œil, cette netteté et cette nuance à la fois de l'expression, enfin cette vigueur dans la grâce. Sainte-Beuve a plus encore de finesse, plus de nuance ; il voit, pour ainsi dire, l'imperceptible, il saisit l'insaisissable. Mais, à la longue, cette dissection à la loupe lasse et oppresse. On a envie de se redresser et de voir de plus haut. Vinet ne descend pas à cet art de savante et subtile dégustation. Mais ce qu'il perd du côté du menu et du ténu, il le regagne en force libre et souveraine. Avec lui, on reste toujours sur les hauteurs, sans pour cela se perdre dans les nuages. On discerne et on démêle, dans une lumière vive, toutes les lignes du paysage, mais on le domine. Il n'arrive jamais à Vinet, comme il arrive à Sainte-Beuve, qu'un buisson lui cache la vallée et qu'en étudiant brin à brin la mousse d'un chêne, il oublie de voir le tronc puissant et la majestueuse ramure.

Nous ne saurions mieux terminer que par une dernière citation qui fait voir à quelle hauteur et dans quelle pureté de sentiment Vinet a puisé la passion littéraire. Il s'agit de l'avenir de la poésie :

« La poésie ne peut mourir : telle est notre foi. La poésie est inhérente à l'âme humaine. Elle en est un des éléments nécessaires indestructibles. Poésie! Poésie! Le plus vain de tous les mots, ou le plus profond; la plus frivole de toutes les choses, ou la plus sérieuse! Il me semble que c'est d'aujourd'hui que je comprends tout ce que tu peux être. Arrivé à cette époque où pour tant d'hommes la poésie a cessé d'exister, je te sens plus voisine de moi, plus puissante sur ma vie, plus positive dans ma pensée, que tu ne l'as jamais été. Je ne te confonds point avec ta vaine image; et telle que je te conçois, tu m'apparais comme la plus complète personnification de l'humanité, comme son vivant résumé; tu dis tout ce qu'elle est, ou plutôt tu es tout ce qu'elle est; tu en es la dernière et la plus intime expression; au-dessus, au-dessous de toi, il n'y a rien; tu es la vérité des choses dont la prose n'est que le déguisement; tu en renfermes le secret que tu trahis sans le connaître. »

Je ne sais rien à rapprocher de cet admirable morceau, sinon celui où Quinet exprime la même idée : « Chaque jour la parole m'a paru plus sacrée, l'art plus réel, la réalité plus artiste, la poésie plus vraie, la vérité plus poétique, la nature plus divine, le divin plus naturel ». Les unes comme les autres, ce sont là des paroles sacrées, révélation d'une âme haute et profonde, source de force pour celui qui les recueille et les serre parmi son trésor secret.

J.-Élie Pécaut.

---

## LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE

### SUR L'ABUS DES EXIGENCES GRAMMATICALES DANS LA DICTÉE ET L'OPINION PUBLIQUE

---

Il nous a paru intéressant, à propos de la circulaire du 27 avril, que nous avons reproduite dans notre dernier numéro, de rechercher la façon dont elle a été accueillie par les organes de l'opinion.

Les journaux spécialement scolaires ont reproduit la circulaire, comme il était naturel, mais ils n'ont cru devoir l'accompagner d'aucun commentaire en un sens ou en l'autre. On comprend cette réserve de la part de périodiques rédigés par des membres de l'enseignement public; peut-être cependant pourrait-on, dans la circonstance, la trouver un peu exagérée : car la question de la réforme de l'orthographe est une de celles qui ont été le plus librement discutées en ces derniers temps, une de celles, aussi, sur lesquelles il est assurément le plus permis d'avoir un sentiment personnel et indépendant.

A défaut des journaux scolaires, c'est dans la presse politique et quotidienne que nous avons dû rechercher l'expression de l'opinion publique. Le Musée pédagogique, par l'intermédiaire d'une des agences qui se chargent de dépouiller les journaux du monde entier, reçoit régulièrement communication des articles publiés en France et à l'étranger sur les sujets qui intéressent l'enseignement primaire. En compulsant les coupures de journaux arrivées au Musée dans le courant de mai, nous y avons trouvé *quinze* articles relatifs à la circulaire ministérielle qui sont détachés des quinze journaux français suivants : le *Temps* du 5 mai, la *Petite République* du 6 mai, le *Monde* du 7 mai, l'*Estafette* du 8 mai, la *France* du 9 mai, la *Liberté* du 9 mai, le *Mot d'Ordre* du 9 mai, le *Parisien* du 9 mai (dont l'article a été reproduit par le *Courrier du Soir* du 10 mai), la *Petite Presse* du 9 mai, l'*Événement* du 11 mai, le *Journal des Débats* du 13 mai, le *Matin* du 13 mai, le *Petit Journal* du 15 mai, le *Parti National* du 20 mai, l'*Intransigeant Illustré* du 21 mai.

Sur les quinze écrivains qui ont, dans ces différents journaux, apprécié la circulaire, il ne s'est rencontré que deux opposants : M. Henry Maret dans le *Matin*, et un anonyme, dans la *Liberté*. Tous les autres approuvent, la plupart sans restrictions ou même avec enthousiasme, deux ou trois en formulant quelques réserves de détail.

Nous allons passer en revue tous ces articles, non pas en les analysant ou en les commentant, mais en en plaçant sous les yeux de nos lecteurs le texte même, par des extraits plus ou moins étendus. Il ne s'agit pas en effet, pour nous, de « fabriquer » ou d'« arranger » une manifestation de l'opinion, en mettant en relief certaines choses, en en écartant ou dissimulant d'autres : notre désir est donner l'image fidèle, authentique, et aussi complète que possible, de ce qu'on pense et de ce qu'on écrit au sujet de l'initiative prise par le ministre en matière de correction de dictées d'orthographe.

***

A tout seigneur tout honneur. M. Francisque Sarcey est celui qui, dans la presse, a le premier signalé ce qu'on a pris l'habitude d'appeler les « abus de la dictée », celui qui les a dénoncés avec le plus de persévérance. Commençons par lui. Voici les principaux passages de son article, dans la *France* du 9 mai :

Ah ! que je sais gré à M. Bourgeois, le ministre de l'instruction publique, de la circulaire qu'il vient d'envoyer aux recteurs « sur la jurisprudence libérale » qu'il conviendrait, dans les examens et concours de l'enseignement primaire et secondaire, et notamment dans ceux du certificat d'études primaires, de recommander aux diverses commissions relativement aux épreuves d'orthographe...

Tenez ! par une coïncidence singulière, le jour même où paraissait cette circulaire, je recevais de province une lettre curieuse, qui prouvera, mieux que tous les raisonnements du monde, à quel point cette circulaire était nécessaire et comme elle venait à propos :

« Le 15 avril dernier, me dit mon correspondant, a eu lieu un concours pour le surnumérariat des postes. Trois mille candidats se sont présentés ; deux cents environ doivent être reçus. Une dictée est l'épreuve éliminatoire de ce concours. Sur une telle quantité de concurrents, une seule faute échappée peut faire perdre un grand nombre de places et entraîner l'exclusion d'un candidat. Le texte officiel et corrigé de la dictée vient de paraître. On y trouve cette phrase :

« Quelle que soit la surprise ou la frayeur que l'on éprouve à la vue » des ruines causées par la foudre, si l'on pense que..., etc. »

» Les grammairiens Littré, Brachet, Larive et autres, donnent la règle suivante :

« Le verbe conjugué avec deux sujets unis par *ou* se met au sin- » gulier si l'un des deux sujets exclut l'autre, l'action ne pouvant » être soufferte à la fois que par l'un des deux.

» Exemples : « La paix ou la guerre sortira de cette conférence. — » La gaîté ou la tristesse emplira la maison. »

» Mais si les deux sujets peuvent concourir à l'action exprimée » par le verbe, celui-ci se met au pluriel.

» Exemple : « Le courage ou le bonheur ont pu faire des héros. »

» Évidemment, la paix et la guerre, la gaîté et la tristesse ne peuvent aller ensemble, tandis que le courage et le bonheur peuvent exister à la fois. Cette règle est donc très juste.

» *Ou* peut être considéré comme disjonction ou comme copulation. Dans le premier cas on met le singulier ; le pluriel dans le second.

» J'ai innocemment appliqué cette règle en écrivant dans ma composition de concours : « Quelles que soient la surprise ou la frayeur ».

» J'ai fait une faute, puisque le texte officiel qu'on vient de nous livrer porte : *quelle que soit*. Cette faute, bien d'autres candidats l'auront faite aussi. Ce serait risible, si les conséquences n'en étaient pas très graves. Songez qu'une faute de ce genre suffit pour briser l'avenir d'un jeune homme... »

Mon correspondant, dont j'ai quelque peu arrangé la lettre, ajoute à ses réflexions toutes sortes de récriminations et de plaintes, qui ne laissent pas d'être justes, mais que je vous laisse à deviner.

Dans la longue campagne que j'ai menée, dans tous les journaux où j'écrivais, en faveur de la réforme orthographique, j'avais proposé, désespérant d'amener nos jurys à plus de libéralisme, un artifice qui me paraissait ingénieux, pour épargner aux candidats de se voir compter des fautes d'orthographe qu'en réalité ils n'avaient pas faites.

Dans les cas douteux, et ils sont innombrables dans notre orthographe, le candidat, disais-je, aura le droit d'expliquer, dans une note jetée au bas de sa composition, les motifs qui l'ont déterminé à adopter une orthographe plutôt que l'autre. Ainsi dans la phrase précitée : *Quelle que soit la surprise ou la frayeur*, le candidat aurait, par un renvoi au bas de la page, indiqué à l'examinateur la raison de sa préférence pour *quelles que soient*.

Je disais, en faisant cette proposition : De quoi veut-on s'assurer en soumettant les candidats à une épreuve d'orthographe ? on veut savoir s'ils ont appris leur langue, de façon à l'écrire correctement. Eh bien ! un jeune homme qui, entre deux orthographes également plausibles, sait pourquoi il préfère l'une à l'autre, et qui peut l'expliquer en une

phrase brève, montre par cela même qu'il a lu, étudié, réfléchi, qu'il sait précisément ce qu'on lui demande.

C'était un minimum où je m'étais arrêté, pensant ne pouvoir obtenir davantage, et la vérité est que je n'avais rien obtenu du tout...

Le ministre vient enfin de nous accorder tout ce que nous pouvions souhaiter. Dans une circulaire, qui est un chef-d'œuvre de bon sens, de bon esprit et de bon langage, il trace aux commissions d'examen les règles qu'elles devront suivre désormais.

Dans les cas douteux, liberté complète de l'orthographe. Le ministre, après en avoir cité quelques-uns, conclut ainsi : Quelle que soit l'opinion personnelle du correcteur, il ne peut pas demander à l'élève d'être plus sûr de lui que les maîtres eux-mêmes.

Je réclame, ajoute le ministre, la même indulgence pour l'enfant quand la logique lui donne raison contre l'usage, et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait la langue elle-même les lois naturelles de l'étymologie.

Ainsi le ministre ne veut pas que l'on compte une faute à bijou*s*, genou*s*, contr*e*indre, canto*n*ier; car pourquoi bijou*x*? pourquoi contr*a*indre, quand on écrit restr*e*indre? canto*nn*ier, quand on écrit canto*n*al ?

« Est-ce l'enfant, dit-il, qui a eu tort d'hésiter, quand la langue, elle-même, semble se contredire, et qu'après *prétention*, *contention*, *intention*, *obtention*, elle écrit *extension?* Que répondre à l'élève qui veut écrire *déciller* à cause de cil, une *demie-lieue* comme une lieue *et demie?* »

Et le ministre continue longtemps de la sorte, et j'ai lu sa circulaire avec ravissement; car s'il obtient qu'on l'applique, c'est le coup le plus sensible porté à cette vaine et ridicule superstition de l'orthographe, qui prend à nos écoliers le meilleur de leur temps.

« Ce souci de l'orthographe à outrance, dit très justement le ministre, n'éveille en eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne peut que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. »

Ah ! que voilà qui est bien dit ! Nous allons donc reprendre enfin cette liberté dont on a joui en France, au seizième, au dix-septième, au dix-huitième siècle, et même au début du dix-neuvième siècle. Nos arrière-grand'mères ne connaissaient que l'orthographe générale et elles écrivaient comme des anges. Francisque SARCEY.

Dans la *Petite République* du 6 mai, un chroniqueur qui signe « Jean-Jacques » écrit ce qui suit :

J'ai été ravi d'aise hier par un beau morceau de prose officielle, ce qui ne m'arrive pas souvent. Ce morceau est une circulaire du ministre de l'instruction publique aux recteurs, où il leur prêche sur l'orthographe des idées de tolérance. Vous avez entendu parler de la

réforme de l'orthographe. Un beau jour, un professeur du Collège de France s'avisa qu'elle n'avait pas toujours le sens commun, qu'elle ordonnait d'écrire autrement que le commandait l'étymologie, que certaines exceptions n'étaient justifiées par rien, que certains mots étaient susceptibles de deux orthographes également bonnes, et il se mit à dénoncer ces abus.

La querelle, bornée d'abord aux feuilles pédagogiques, fut portée dans les journaux, où la plupart de ceux qui en écrivirent entrèrent dans le parti des réformateurs, Sarcey en tête. Les gens qui font métier d'écrire n'attachent pas grande importance à l'orthographe, et ils ont raison. On sait que ce ne fut qu'au dix-huitième siècle qu'on s'avisa de la régler. Jusque-là, les plus grands écrivains de notre langue l'ont orthographiée à leur guise. Ils tenaient tant à la pensée qu'ils ne s'inquiétaient guère de la forme.

Mais les cuistres s'en inquiétaient, eux, et c'est à eux que nous devons ces règles bizarres que nous avons eu tant de peine à apprendre dans notre jeune âge. Ce sont eux qui nous ont appris qu'il y avait crime à écrire *genou* avec un *s* au pluriel au lieu d'un *x*, *collège* avec un accent grave. Ce mot de *collège* a été cause que j'ai eu maille à partir avec mon professeur. Il voulait me forcer à écrire *collége*, avec un accent aigu. Il me citait les décisions de l'Académie. Il m'accablait du témoignage des dictionnaires. Quelques années après, l'Académie me donnait raison. Elle arrêtait qu'il valait mieux un accent grave. Ce jour-là fut un des plus beaux jours de ma vie. Qu'un homme applique son esprit à ces puérilités, c'est ce que je n'ai jamais pu comprendre.

Le journaliste raille ensuite ceux qui, par horreur des abus de la règle, prêchent l'anarchie orthographique, la liberté complète, et il explique que cette liberté-là n'a rien de commun avec la tolérance raisonnée que recommande la circulaire :

... Evidemment, la liberté de l'orthographe rendrait pénible le travail de gens qui ont à dépouiller un fort courrier tous les matins, et puis les élèves en profiteraient pour se livrer à toutes sortes de fantaisies. Voyez-vous un journal écrit avec une orthographe particulière, si réglée qu'elle fût dans son étrangeté? Il aurait bientôt perdu ses lecteurs. J'ai lu des modèles d'une nouvelle orthographe due à M. Havet, le promoteur de la réforme. Ils ne m'ont pas mis en goût. J'aime autant garder l'ancienne en la rendant plus flexible...

Le chroniqueur du *Parisien* (du 9 mai), M. H. Boyer, donne à peu près la même note :

Il y a du bruit dans le Landerneau universitaire; on s'y chamaille quelque peu et les jeunes professeurs ont fort à faire pour résister

aux attaques des vieux pédagogues. Et la cause de cette levée de boucliers, me direz-vous? Elle est tout entière dans une circulaire du ministre de l'instruction publique, ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée.

Il s'est enfin trouvé un ministre de l'instruction publique exempt de toute routine, qui a trouvé que tout n'était pas pour le mieux dans le monde grammatical et qu'il fallait enfin rompre avec la sempiternelle tradition... Il faudrait citer toute la circulaire, car elle en vaut la peine; nous aimons mieux renvoyer le lecteur au Bulletin de l'Instruction publique de la semaine dernière qui l'a insérée, il la lira avec plaisir...

On ne se doute pas dans notre monde à nous, qui sommes portés à la marche en avant, des résistances imprévues rencontrées lorsqu'on veut appliquer ses idées et du courage qu'il a fallu à un ministre pour signer cette circulaire qui semble anodine et sans portée directe...

Quoi qu'il en soit, félicitons-nous hautement de cette tentative. La résistance que le ministre rencontre prouve qu'il a touché juste. Maintenant comment sera appliquée la circulaire? Voilà le point où un doux scepticisme nous environne : les commissions sont souveraines, elles ne font que ce qui leur plaît; et il est à craindre que l'on continue à compter les fautes comme auparavant, jusqu'à ce qu'un grincheux — il y en a — vienne protester, la circulaire en main. Ce jour-là un grand progrès sera accompli, et nos enfants, débarrassés de ces ergotages et de ces chinoiseries où ils consument leurs efforts, pourront enfin consacrer quelques heures à des études plus humaines et plus intéressantes pour l'ordre social que celle d'une syntaxe inutile et vermoulue.

La *Petite Presse* du 9 mai a publié sans signature des appréciations appuyées d'exemples techniques. Nous en reproduisons seulement le début et la conclusion :

M. le ministre de l'instruction publique vient d'envoyer une circulaire aux recteurs, qui va remplir de joie et de reconnaissance tous les partisans de la réforme de l'orthographe française.

Pourquoi écrit-on *siffler* avec deux *f* et *persifler* avec un seul, *imbécile* avec un *l* et *imbécillité* avec deux? Pourquoi les noms en *ou* prennent-ils tantôt un *s*, tantôt un *x*, au pluriel? « Y a-t-il un maître, remarque le ministre, qui ait pu donner une bonne raison pour justifier la différence entre *apercevoir* et *apparaître*, *abatage* et *abatteur*, *abatis* et *abattoir*, *agrégation* et *agglomération*, etc. ? »

Nous serions désolé qu'on nous prît pour un innovateur à outrance, et qu'on nous prêtât des opinions absolument révolutionnaires en matière orthographique; nous respectons infiniment M. Havet, qui est

le grand pontife, le Luther de la nouvelle « Réforme », mais nous sommes loin, très loin d'épouser tous ses *desiderata*.

Néanmoins, il nous paraît que plus une langue est claire, plus son orthographe est facile, plus elle a de chances d'être apprise par un plus grand nombre d'étrangers, ce qui n'est pas sans importance, on le reconnaîtra aisément.

Or, nous devons l'avouer, notre orthographe fait le désespoir non pas seulement des Anglais, des Russes, etc., qui étudient notre langue, mais encore des Français eux-mêmes!

« Pour l'orthographe purement française, dit Voltaire, dans son *Dictionnaire philosophique*, l'habitude seule peut en supporter l'incongruité... L'écriture est la peinture de la voix, plus elle est ressemblante, meilleure elle est. »

... A tous les points de vue, la circulaire de M. Bourgeois est excellente, et l'honorable ministre mérite les remercîments (ou remerciements) de tous ceux qui aiment véritablement leur langue et qui aspirent à la débarrasser des « incongruités » qui portent atteinte à sa beauté.

Passons à l'*Estafette*, où M. A. de R. applaudit sans réserves:

Ceux qui pensent qu'il ne faut pas désespérer du progrès n'ont pas tout à fait tort; j'en veux pour preuve la circulaire que M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser à ses recteurs...

Personnellement, je trouve cette mesure fort sage; n'était-elle point demandée depuis longtemps déjà par des universitaires dont l'expérience, la modération et la largeur de vue sont indiscutables?... N'est-elle pas enfin le meilleur moyen d'apaiser les récriminations par trop intransigeantes de ceux-là qui — sectaires à leur façon — parlaient ni plus ni moins de la suppression totale de l'orthographe?

Entre ces deux extrêmes, il nous semble que M. Bourgeois et M. Buisson ont sagement agi en se prononçant pour le juste milieu, en accordant en un mot un minimum très acceptable de revendications à l'esprit moderne...

L'écrivain cite un passage de la circulaire, où les contradictions de notre orthographe sont signalées avec exemples à l'appui; puis il continue ainsi :

J'éprouvais en lisant ce passage une joie indicible, la joie que procure une revanche longuement attendue, une revanche à laquelle on ne songerait plus. C'est que chacun de ces mots évoquait en mon souvenir les angoisses, les appréhensions, les tortures que je ressentais à les écrire les jours de composition, et je revois encore ma copie avec les grands coups de plume nerveux du maître, pour lequel l'omission d'un accent était une faute et celle d'une consonne redoublant trois fautes — à cause du barbarisme, prétendait-il. Ce mot

*barbarisme* revêt dans la nuit de mon enfance les apparences des spectres dans les cauchemars, et je ne garantirais pas que cette impression ait entièrement disparu.

Puisque M. Buisson est en si bonne voie de réforme, qu'il nous permette — si tant est que nous ayons à le conseiller — de lui signaler ces horribles dictées dites de l'*Hôtel de ville*. Elles sont un ramassis inepte de phrases torturées, n'ayant rien de commun avec la langue qu'écrivit Voltaire, que parla Bossuet.

Cependant, il se trouve encore des examinateurs qui trouvent intéressant de voir de pauvres candidats s'empêtrer dans de semblables rébus. C'est ainsi qu'au dernier concours qui eut lieu pour admettre des auxiliaires au ministère des finances, on donna aux aspirants une dictée appartenant à ce genre logogriphique. Sur une centaine de concurrents il ne s'en trouva pas un seul qui ne fît dans ces vingt lignes au moins deux fautes ; et nous connaissons personnellement un jeune homme, récemment sorti du collège avec ses deux baccalauréats, qui atteignit le chiffre respectable de quinze fautes. Voilà des malheureux que la circulaire de M. Buisson eût tirés d'embarras et qui, j'en suis certain, lui seront reconnaissants de l'avoir écrite. Et ce ne sont pas les seuls !... Aussi, devant l'approbation générale de tous les esprits sérieux, le directeur de l'enseignement primaire pourra ne pas s'inquiéter outre mesure des quelques protestations isolées qui essaieront vainement de rompre la parfaite harmonie des éloges. — A. DE R.

Dans le *Petit Journal* du 15 mai, Thomas Grimm, en une spirituelle causerie dont nous détachons quelques lignes, prend à partie les « chinoiseries de l'orthographe » :

Le ministre de l'instruction publique a jeté une jolie circulaire à travers les chinoiseries de notre orthographe.

Car elle est parfois un peu chinoise, l'orthographe française. Tels mots, qu'on devrait écrire d'une certaine façon, on est obligé de les écrire d'une autre, sans que personne ait jamais pu savoir ni pourquoi ni comment.

Les grands écrivains ayant formé la langue, suivant leur talent ou leur génie, les grammairiens sont venus, la loupe a la main, et ont fourré dans tous les coins des règles souvent contradictoires.

Les règles des grammairiens, ce n'est pas encore le pire. On peut arriver, à force de patience, de mémoire et de travail, à se les loger dans le crâne. Mais crac ! on ne sait pas plus tôt les règles, qu'il faut apprendre les exceptions ; vous savez, ces fameuses exceptions qui confirment la règle... en la souffletant. Oh, des exceptions, il en pleut. Les règles elles-mêmes ne sont faites que d'exceptions...

C'est surtout en matière d'examen que le fétichisme de l'orthographe faisait des siennes. Combien de candidats sont restés sur le

carreau pour avoir mis un *n* de plus ou de moins à *consonnance* et pour n'avoir pas mis, la veille, le nez au bon endroit dans le dictionnaire de l'Académie.

Je dis « la veille » avec intention, parce que le lendemain, l'orthographe du mot douteux peut parfaitement avoir changé, même dans le lexique des immortels. Ça c'est vu plus d'une fois, depuis que le soleil éclaire la coupole de l'Institut. Entre autres, ça s'est vu précisément pour *consonance* que l'Académie admet maintenant, après avoir longtemps exigé *consonnance;* pour *phtisie* et *rythme*, qui ont remplacé, depuis peu, *rhythme* et *phthisie*, naguère obligatoires. J'en passe, et des plus cocasses...

Plus d'une fois, les feuilles publiques ont pris la défense des malheureux particuliers qui, ayant écrit, dans une dictée, *des habits d'homme* ou *d'hommes*, de la *gelée de groscilles* ou *de groseille*, *de pomme* ou *de pommes*, des *moines en bonnet carré* ou en *bonnets carrés*, avaient, dans l'un ou l'autre cas, fait une faute, suivant les préférences ou les lubies du maître qui les corrigeait.

Au premier rang des écrivains qui partaient ainsi en guerre contre des sévérités souvent injustifiables, toujours inutiles, contre un ergotage presque aussi ridicule que les discussions oiseuses des théologiens du moyen âge, nous devons nommer M. Francisque Sarcey.

Notre confrère doit triompher aujourd'hui, car la cause qu'il a fréquemment soutenue est désormais gagnée, du moins auprès du ministre de l'instruction publique qui, dans une circulaire adressée aux recteurs, prêche la plus grande tolérance possible en matière orthographique.

La circulaire de M. Bourgeois elle-même est, en l'espèce, un article de journal, une excellente chronique. M. Emile de Girardin se trompait, décidément. La presse n'est pas toujours impuissante. Elle fait souvent des écoles, soit; mais elle fait parfois école, même au ministère de l'instruction publique.

Voici la conclusion d'une étude fort soignée qu'a publiée, sans signature, le *Parti National* du 20 mai :

Un séduisant article de M. A. Gazier, qui exposait l'état de la question dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, demandait, en septembre dernier, que l'Université de la troisième République réparât le mal causé par l'Université de Napoléon. Moins de sévérité dans les examens pour les fautes d'orthographe portant sur les points en litige; l'abandon des sujets de dictée trop difficiles; la réprobation formelle du casse-tête chinois. Que l'enfant sache son orthographe, mais une orthographe raisonnable et logique, aussi peu compliquée que possible. Tels étaient les desiderata (sans *s*, car la marque du pluriel n'est pas encore admise pour ce mot) exprimés par M. Gazier.

Une simple circulaire aux recteurs, ajoutait-il, pouvait nous acheminer vers cette utile réforme.

Le conseil a été suivi, et nous l'avons aujourd'hui, cette circulaire aux recteurs. Elle est, ma foi, fort sage. Elle prescrit de renoncer à une rigueur absolue « toutes les fois qu'il y a doute ou partage d'opinion, toutes les fois que l'usage n'est pas encore fixé ou l'a été tout récemment, que la pratique courante varie et que l'Académie elle-même enregistre ces hésitations de l'opinion ». Rien de plus sensé ! Il y a une superstition de l'orthographe; le ministre de l'instruction publique demande que l'on ne fasse pas un crime à un élève d'y manquer lorsque les maîtres eux-mêmes s'en émancipent. Est-ce le droit de libre examen ou de révolte pour le potache ? Nullement. On ne lui accorde pas la liberté du doute, mais la liberté là où il y a doute. *In dubiis libertas*, dit la vieille maxime. Il peut librement écrire *clef* ou *clé*, *sofa* ou *sopha*, *il paye* ou *il paie*, *payement* ou *paiement*, des *entresols* ou des *entre-sol*, parce que l'orthographe de ces mots, comme celle de bien d'autres, n'est pas fixée.

Il y a loin de semblables prescriptions à la révolution littéraire que quelques-uns entrevoient. Le ministre ne se rend pas aux vœux des partisans de « l'ortografe fonétique »; il ne porte pas la sape et la torche dans la tradition. Les règles, dont on ne se souciait évidemment pas assez autrefois, demeurent; les exceptions seulement paraissent menacées dans la grammaire nouvelle qui se prépare.

De l'article de l'*Intransigeant illustré*, du 21 mai, signé « Jacques La Gaule », nous détachons ce qui suit :

Une circulaire tout récemment adressée par le ministre de l'instruction publique aux professeurs de l'Université leur recommande de ne point se montrer sévères, comme par le passé, pour l'écriture de certains mots sur lesquels les plus diserts ne sont pas d'accord, et d'excuser les infractions à la discipline grammaticale, quand elles seront conformes à la logique. C'est tout un coup d'État. Cependant, je ne crois pas que le pays s'en émeuve outre mesure, car, à la vérité, il y a longtemps que le besoin s'en faisait sentir, et M. Bourgeois n'a fait que se soumettre aux injonctions du bon sens universel.

S'il est naturel de respecter certaines règles, sur lesquelles repose la clarté de la langue, telles que l'accord des genres et des nombres il est absurde de maintenir ce que d'autres ont d'incompréhensible et d'obscur...

Les étrangers, comme les enfants, se prennent aux cheveux quand ils cherchent la justification d'une foule d'anomalies que les étymologistes les plus ferrés ne sauraient excuser... Il est bien certain que l'on peut supprimer ces vénérables contradictions sans le moindre inconvénient, puisque ce serait supprimer en même temps des difficultés qui consternent les cerveaux les mieux organisés et qui font

ressembler notre idiome à un casse-tête chinois. Je ne demande pas que l'on écrive comme on parle. Cela pourrait avoir des complications inattendues, d'autant plus qu'un Auvergnat ne parle pas comme un Gascon, ni un Provençal comme un Bas-Normand. Mais unifions, mes frères, unifions. Unifier, c'est clarifier.

Si d'un chroniqueur léger nous passons à un journal grave, le *Temps*, nous retrouvons à peu près les mêmes appréciations. Voici en entier l'article que ce journal a consacré, le 5 mai, à la circulaire, sous ce titre : *La Réforme de l'orthographe :*

Que M. Havet se réjouisse! Son apostolat en faveur d'une réforme de l'orthographe n'aura pas été vain. Oh! sans doute, il n'obtient pas absolument gain de cause et nous ne verrons pas de sitôt des livres scolaires rivalisant en fantaisie grammaticale avec la *Lanterne de Boquillon*. Non, le ministre de l'instruction publique écarte tout ce qu'il y avait d'excessif et de paradoxal dans les propositions des novateurs; mais il a jugé — et nous devons l'en féliciter — qu'il pouvait profiter du mouvement pour supprimer certaines singularités et certaines chinoiseries dont tout le monde se plaignait depuis longtemps... sans oser y toucher.

Dans une circulaire aux recteurs, il demande que dorénavant, aux examens de concours de l'enseignement primaire et secondaire, les diverses commissions appliquent une jurisprudence libérale aux épreuves de l'orthographe. Il convient uniquement de s'assurer si l'enfant écrit couramment et correctement sa langue; les fautes seront, par conséquent, « plutôt pesées que comptées ». Quant aux discussions sur les règles compliquées ou controversées, sur les mystères de l'étymologie, etc., elles peuvent trouver place à l'agrégation de grammaire, mais non pas dans un enseignement qui doit rester élémentaire.

Le ministre ne se contente pas, d'ailleurs, de donner des indications générales; il les éclaire et les justifie par quelques exemples si heureusement choisis et si ingénieusement présentés que cette circulaire administrative a toute la saveur d'une chronique.

Suit une assez longue citation extraite de la circulaire, après quoi le journaliste reprend :

Toutes ces réflexions ne vous paraissent-elles pas marquées au coin du bon sens, avec une pointe d'ironie très piquante? Voilà un excellent coup de pioche donné dans le byzantinisme et la routine! Le malheur, c'est qu'il est plus facile de dénoncer et de railler la routine... que de s'en défaire. Que vont devenir les membres de certaines commissions d'examen, privés de l'oreiller grammatical, sur lequel, depuis tant d'années, ils reposaient leur conscience d'arbitre?

Le *Mot d'Ordre*, du 9 mai, se prononce aussi très résolument en faveur de la circulaire :

Les partisans de la réforme orthographique viennent de remporter une petite victoire, et, sans être de leur camp, on ne peut s'empêcher d'applaudir à leur succès. Ce qu'ils obtiennent, c'est le bon sens même qui commandait de le leur accorder...

Voilà le bon parti, celui qu'il fallait prendre. Il n'encouragera pas les bruyants et violents assauts que les novateurs, que les décadents de la syntaxe donnent au rudiment et au dictionnaire — et il ne découragera pas non plus les partisans de la stabilité qui redoutaient dans la langue une invasion de mots hirsutes et barbares, un flot montant et renversant de syllabes et de voyelles anarchiquement discordantes, — quelque chose comme, en littérature, l'outrance du symbolisme et le fanatisme de la méthode évolutive-instrumentiste. Car, enfin, on a déjà tant de peine à se reconnaître dans la disposition des termes arrangés et combinés par nos révolutionnaires en littérature, que l'on voulait au moins sauver la physionomie, l'extériorité des vocables afin de n'être pas exposé à n'y voir plus goutte du tout.

Ni destruction, ni fétichisme, conciliation philologique et philosophique : voilà le sens de la circulaire que la direction de l'enseignement primaire adresse aux recteurs.

Le *Journal des Débats* (13 mai), par la plume de M. Gaston Deschamps, après avoir fait plaider successivement le pour et le contre à divers interlocuteurs qu'il met en scène, exprime le vœu que la circulaire puisse contribuer à détruire « la tyrannie de la scolastique philologique » :

Avant de me former un avis, et afin d'éclairer mon jugement, j'ai résolu de faire, moi aussi, mon petit plébiscite et de me conformer à ces habitudes de reportage et d'interview, grâce auxquelles le genre humain presque tout entier fait de la copie sans le savoir. J'ai vu d'abord un des plus fougueux partisans de l'orthographe phonétique. Vous savez que, depuis deux ou trois ans, quelques hommes ingénieux sont partis en guerre contre la manie qu'ont les Français de surcharger leur langue de lettres inutiles. Ces novateurs voudraient que l'on écrivît simplement comme on parle, et qu'on fît l'économie de ces signes inutiles et parasites qui font le désespoir des typographes et « mangent » de la place dans les journaux où la matière abonde. Leurs conseils ont été un peu entendus, mais peu suivis. Jusqu'ici, le public routinier n'a pas encore pu se décider à écrire *filosofie* au lieu de *philosophie*, *pan* au lieu de *paon*, *caféolé* au lieu de *café au lait*. On s'est même moqué, avec excès, de cette croisade

contre l'alphabet, et les apôtres du « phonétisme » ont souffert une espèce de petit martyre, ce qui est le vœu de tous les réformateurs. La circulaire de M. Bourgeois les a réjouis, sans toutefois les satisfaire complètement. « M. le ministre est bien intentionné, m'a dit mon interlocuteur, mais il n'a pas osé aller jusqu'au bout et braver la colère des maîtres d'école. Que voulez-vous? Dans ce pays, on ne sait prendre que des demi-mesures et nous ne savons faire que des demi-révolutions! »

Convaincu, par ce discours, de la portée politique de cette question de grammaire, je consultai un vieillard qui, dans sa longue carrière, a vu naître et mourir plusieurs monarchies et plusieurs républiques. Malheureusement, l'habitude des révolutions l'a rendu très défiant à l'endroit du pouvoir et a fait de lui un adversaire déclaré de l'Etat-providence. Je le trouvai fort inquiet de cette ingérence du gouvernement dans les questions de philologie. « En vérité, me dit-il, M. le ministre est bien bon de prendre cette peine! Il nous donne le droit de nous insurger, dans de sages limites, contre Larousse et Bescherelle; mais, en même temps, il décrète qu'ici nous supprimerons un trait d'union, que là nous enlèverons, si nous voulons, un *h* ou un *x*. Ces apparences de concession et ces semblants de libéralisme sont des symptômes graves. L'octroi de ces franchises est un abus de pouvoir. Si l'on m'accorde une licence, c'est qu'on croit avoir le droit de me la refuser. Que devient, dans tout ceci, la liberté individuelle? Que devient l'initiative privée? Déjà les bureaux de la rue de Grenelle se chargent de fournir à tous les Français des opinions orthodoxes en matière de civisme; il ne manquait plus que ceci: un grand-maître de l'Université, qui s'érige, de sa propre autorité, en une sorte de Chapsal officiel. »

Cet homme chagrin ayant élevé la question à des hauteurs imprévues, je m'adressai à un spécialiste, à un inspecteur primaire, chargé de la correction des dictées aux examens de l'hôtel de ville. « Vous avez raison de m'interroger, me dit-il, car c'est à nous autres, examinateurs et correcteurs, qu'est spécialement destinée la circulaire de M. le ministre. On nous reproche d'être pointilleux et méticuleux à l'excès, de sabrer les copies avec trop de férocité et trop de zèle. Pourtant, le mal n'est pas grand, car depuis longtemps déjà la dictée n'a plus un caractère éliminatoire. Le fameux *zéro* d'orthographe qui entraînait *ipso facto* l'exclusion du candidat, n'est plus qu'une flétrissure dépourvue de sanction. Seulement on nous reproche une « tarification mécanique des fautes », et l'on nous engage, en termes formels, à les peser au lieu de les compter. Dieu me garde de critiquer les opinions de mon chef! Mais cette nouvelle méthode va singulièrement compliquer notre tâche. Notez que nos prétendues chinoiseries orthographiques n'étaient qu'un moyen commode pour classer les écoliers. Etant données deux cents copies qui reproduisent à peu près la description du cheval par Buffon ou le portrait de Cromwell

par Bossuet, si l'on veut établir une échelle graduée depuis la première jusqu'à la deux-centième, il faut bien tenir compte, avec une minutie un peu arithmétique, des fautes les plus légères, au risque d'indigner les parents des candidats et de faire rire les hommes joyeux qui n'ont jamais fait passer d'examens à leurs semblables. »

Ces paroles me remirent en mémoire un maître de conférences de la Sorbonne qui s'indignait très vivement contre nous, quand nous ne mettions pas les points sur les *j*. Ce savant, qui est d'ailleurs un homme fort distingué et un de nos premiers métriciens, est justement, à l'heure qu'il est, un des plus impatients défenseurs de l'orthographe simplifiée. Ce souvenir m'a ôté le goût de disserter pour mon compte sur ce sujet. Mon enquête n'a pas abouti à une solution : c'est le sort de presque toutes les enquêtes. Je vous laisse le soin de décider ; mais je suis à peu près sûr qu'en disant mon avis j'exprimerais le vôtre qui est qu'en somme M. le ministre de l'instruction publique, tout en dérangeant quelques habitudes et en éveillant quelques défiances, aura beaucoup fait pour le bien de ses contemporains, s'il réussit à diminuer, dans nos écoles, la tyrannie de la scolastique philologique et la part de l'enseignement verbal.

Gaston DESCHAMPS.

Le *Monde*, journal catholique, trouve que « la circulaire peut être louée au point de vue philologique ou littéraire » ; mais au point de vue administratif, il craint qu'elle n'ouvre « une nouvelle porte à l'arbitraire ». On devine là une appréhension inspirée par le souci des intérêts des établissements privés et des candidats qu'ils présentent aux examens, candidats pour lesquels l'Université est accusée de manquer de tendresse. Voici l'article du *Monde* (numéro du 7 mai) :

M. Bourgeois, ministre de l'instruction publique, vient d'adresser aux recteurs une intéressante circulaire relative à la réforme de l'orthographe. Dans cette circulaire, il demande que dorénavant, aux examens de concours de l'enseignement primaire ou secondaire, les diverses commissions appliquent une jurisprudence libérale aux épreuves de l'orthographe. Il convient uniquement de s'assurer si l'enfant écrit couramment et correctement sa langue ; les fautes seront, par conséquent, « plutôt pesées que comptées ». Quant aux discussions sur les règles compliquées ou controversées, sur les mystères de l'étymologie, etc., elles peuvent trouver place à l'agrégation de grammaire, mais non pas dans un enseignement qui doit rester élémentaire.

Le ministre, après avoir posé ces principes, les éclaire et les justifie par quelques exemples. L'indulgence des correcteurs devra porter sur trois points principaux.

Le journaliste résume ici le contenu de la circulaire, puis continue en ces termes :

Toutes ces considérations et réflexions ne manquent certainement pas de justesse. Mais si la circulaire de M. Bourgeois peut être louée au point de vue philologique ou littéraire, en est-il de même au point de vue administratif? La règle que dans les concours, les fautes d'orthographe seront « plutôt pesées que comptées », c'est une nouvelle porte, et bien large, ouverte à l'arbitraire.

***

Nous n'avons jusqu'à présent enregistré que des adhésions ; et les formules dubitatives dont le *Monde* et le *Journal des Débats* enveloppent l'expression de leur opinion n'empêchent pas, en somme, ces deux journaux de reconnaître que la circulaire a du bon.

Deux opposants seulement, nous l'avons dit, ont pris la défense du statu quo et blâmé l'initiative ministérielle.

Le premier est un rédacteur de la *Liberté* (9 mai), dont nous reproduisons l'article in extenso :

Le ministre de l'instruction publique a dû être sensible au reproche que M. Taine fait aux révolutionnaires, d'avoir voulu introduire en toutes choses une uniformité réformatrice, et pour montrer qu'il n'est pas de ceux-là, il n'a rien trouvé de mieux que de faire précisément le contraire de ses devanciers et d'introduire la papillonne individuelle, là où jusqu'à présent avait régné la plus implacable des égalités, — celle de l'orthographe.

Telle est évidemment la genèse de la circulaire que M. Bourgeois vient d'adresser aux recteurs, pour que dorénavant, aux examens de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, on ne violente plus la liberté orthographique des candidats, dont les licences devront être « plutôt pesées que comptées ». Le mot est joli : c'est la synthèse de la faute légère, et il nous ramène sans le vouloir à la pensée ingénieuse d'un vaudevilliste qui faisait dire à un domestique consulté par son maître sur le nombre d'*m* nécessaires dans *aimer*. « Monsieur le comte est assez riche pour en mettre autant qu'il en voudra ! »

Le ministre raille finement l'Académie qui écrit aujourd'hui *consonance* après *consonnance*, *phtisie* après *phthisie*, *collège* après *collége*, qui admet un pluriel pour *alinéas* et non pas pour *duplicata*, et qui,

par respect pour Crébillon, laisse indifféremment écrire *sofa* ou *sopha*. Par contre, il est rempli d'admiration pour la logique précoce de l'enfant qui écrit *dizième* au lieu de *dixième*, et *imbécile* au lieu d'*imbécille*.

Nous laissons au premier grammairien ou étymologiste venu le soin de rétorquer ces exemples qui sont bien mal choisis, et qui, même présentés à propos, ne prouveraient rien. L'Académie n'a ni huissiers ni recors à sa disposition, et elle ne fait qu'enregistrer ce que l'usage a consacré.

« Le souci de l'orthographe à outrance, conclut le ministre, n'éveille chez les élèves ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme. »

En suivant jusqu'au bout l'exégèse de ces principes, dont l'exposition fait si bien le soir après dîner autour d'une table de café, on arriverait à la prédominance sur toute chose de la « pantomime vive et animée » avec laquelle Bilboquet remplaçait la musique.

Si les idées de M. Bourgeois prévalaient, l'oubli des règles de l'orthographe nous conduirait rapidement à celui des règles de la syntaxe, et le parler nègre servirait d'accompagnement obligatoire à la confusion de la notation de la pensée; c'est ce qui arriva en France au cinquième siècle, alors que le niveau des connaissances humaines descendit au-dessous de zéro.

Ce fut précisément le manque d'orthographe qui empêcha le développement de la langue romane, et qui, pendant des siècles, fit du français un patois informe et incorrect.

L'orthographe n'est régie par aucune loi, ni par aucun décret. Elle obéit à une mode que nous aidons tous à formuler, et ses transformations insaisissables se rient des circulaires des ministres.

Il se peut que dans les établissements d'enseignement de l'Etat, on laisse se généraliser des pratiques orthographiques vicieuses — c'est ce que l'on appelait en 1793 « le naturalisme patriotique », — mais les établissements libres continueront à suivre les bonnes traditions et les bonnes leçons, et ce sera pour leurs élèves une nouvelle cause de supériorité.

Le second opposant, qu'on est assez surpris de rencontrer faisant cause commune avec les défenseurs des « bonnes traditions » qui vont demeurer désormais l'apanage exclusif des « établissements libres », est un journaliste radical, M. Henry Maret. Le *Matin* du 13 mai a publié, sous la signature de ce sémillant chroniqueur, la fantaisie suivante :

### Tous chimistes.

L'enquête est achevée; et voici qu'on a découvert une grande coupable, à laquelle personne ne s'attendait. Cette coupable, c'est l'orthographe.

Les lecteurs des journaux qui, chaque jour, parcouraient les feuilles publiques pour savoir ce qu'avait décidé le ministère, ont enfin eu satisfaction. Le ministère a lancé une longue circulaire et ordonné des poursuites contre l'orthographe. On ne saurait plus heureusement mettre fin à une situation pénible. Et, si le gouvernement n'a pu établir la paix entre ouvriers et patrons, il a au moins rétabli la paix entre les participes, lesquels, disait Labiche, ont si mauvais caractère qu'on ne sait jamais s'ils s'accordent ou s'ils ne s'accordent point.

Il est regrettable que Labiche soit mort et Geiffios aussi, qui faisait si délicieusement des pâtés dans la *Grammaire*. De par ordre supérieur, les participes sont tenus désormais de ne plus troubler la tranquillité publique, et les autres mots aussi. Liberté entière est proclamée d'écrire comme cela vous vient; et Mlle Amanda pourra dorénavant signer : « *Je tème* », sans qu'il en résulte le plus léger doute sur l'existence de son brevet supérieur.

Cette liberté nous manquait : c'était à peu près la seule. Le gouvernement, ne s'expliquant pas comment la Révolution française l'avait oubliée (elle avait tant d'occupations !), a résolu de se faire un nom dans l'histoire en réparant cette erreur, et en ajoutant aux droits de l'homme le droit désormais imprescriptible d'orthographier sa langue selon sa fantaisie[1].

---

1. Nous prendrons la liberté de faire observer à M. Henry Maret qu'il calomnie la Révolution en la représentant comme ayant dédaigné de s'occuper de l'orthographe. Dès 1791, Talleyrand, dans son célèbre rapport sur l'instruction publique, avait parlé (p. 99) de l'utilité qu'il y aurait à « perfectionner la langue » en « corrigeant les vices innombrables de nos grammaires ». En juillet 1793, le savant Daunou, dans son *Essai sur l'instruction publique* (p. 24), avait dit textuellement : « Je réclame, comme un moyen de raison publique, le changement de l'orthographe nationale, et je crois pas cette proposition indigne d'être adressée à des législateurs qui compteraient pour quelque chose le progrès, ou plutôt, si je puis m'exprimer ainsi, la santé de l'esprit humain ». Enfin en 1794 (le 18 prairial an II), Grégoire vint lire à la tribune de la Convention, au nom du Comité d'instruction publique, un rapport qui proposait de « révolutionner la langue » : il s'agissait « de donner un caractère plus prononcé, une consistance plus décidée à notre syntaxe ; d'opérer sur l'orthographe des rectifications utiles; de faire disparaître toutes les anomalies résultant soit des verbes irréguliers et défectifs, soit des exceptions aux règles générales ». La Convention, après avoir entendu Grégoire, vota le décret suivant : « Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changements qui en faci-

Ce n'est pas sans raison que le cabinet a pris cette décision, universellement applaudie dans tous les mondes où l'on s'amuse. Le cabinet a remarqué (il le dit dans sa circulaire) que la préoccupation de l'orthographe étouffe le génie naissant, qu'il est impossible à l'esprit de se développer, quand il cherche si *épinards* a besoin d'un H, et qu'on perd le fil de sa pensée lorsqu'on met deux T à *battre*, au lieu d'un qui suffirait.

La circulaire nous épargne les exemples qui, pourtant, abondent. Tout le monde sait, en effet, que si Victor Hugo a pu écrire les *Châtiments*, cela tient à ce qu'il ignorait si *ments* prenait un *a* ou un *e*; et il est évident que jamais Pascal n'aurait publié les *Provinciales*, s'il avait dû réfléchir pendant deux heures, ainsi que cela se passe au ministère de l'instruction publique, sur la position d'un point et virgule.

Il en est de même pour tous les arts. Pourquoi Meyerbeer a-t-il pu composer le *Prophète?* Évidemment, parce qu'il n'avait jamais appris ses notes. Et vous imaginez-vous qu'un peintre puisse faire quelque chose de propre, si, au lieu de se laisser aller à son idée, il se préoccupe de la longueur du nez de son personnage?

Quelques-uns disent, à la vérité, que c'est précisément lorsqu'on sait le dessin, les éléments de la musique et de l'orthographe, qu'on n'a plus à s'en préoccuper, ces choses venant toujours seules et sans gêner. Mais au ministère on ne fait pas accroire de pareilles plaisanteries; le ministère est absolument certain que l'orthographe embarrasse toute la vie, et l'on ne peut suspecter son expérience en cette matière.

Quelques opposants disent encore que l'orthographe n'est pas une fantaisie, qu'elle a sa source dans les racines des mots et dans le génie de la langue; que supprimer l'orthographe des phrases correspond à supprimer la rime et la mesure des vers; qu'on a beaucoup plus d'embarras à comprendre des choses mal que bien orthographiées, et que le jour où chacun écrira à sa guise, tout deviendra inintelligible. Ils ajoutent que si connaître l'orthographe n'est pas l'indice d'un esprit supérieur, c'est toujours le signe d'une instruction poursuivie, et surtout de nombreuses lectures, lesquelles nous apprennent autre chose par surcroît. Mais quoi? Tout cela vaut-il la liberté? Et ne ferons-nous rien pour les masses?

La suppression de l'orthographe est d'ailleurs une conséquence logique de la suppression du grec et du latin. Peu à peu nous nous émancipons, et vous verrez que d'ici à quelques années, nous serons débarrassés de tout surmenage intellectuel.

---

literont l'étude et lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté ». Ce décret ne reçut pas d'exécution : deux mois ne s'étaient pas écoulés, en effet, que les événements du 9 thermidor venaient faire rétrograder la Révolution. On sait d'ailleurs qu'il est plus facile de changer la forme des gouvernements que l'orthographe des participes. — *La Rédaction.*

Un ancien ministre a, me dit-on, fait là-dessus un excellent article, malheureusement plongé dans ce puits de la *Revue des Deux-Mondes*, d'où personne ne s'avise d'aller jamais rien tirer. On m'affirme que, plus conséquent que les autres, celui-là va jusqu'au bout de la campagne, et affirme qu'il est absolument inutile d'apprendre les lettres aux enfants. La chimie suffit. Quand tout le monde saura la chimie, personne n'aura plus rien à désirer, et nous habiterons le meilleur des astres possible.

Je n'ai rien à dire contre. La chimie est une bonne science. Elle a déjà eu pour l'humanité des conséquences aimables. Elle enseigne à fabriquer du beurre sans lait, du vin sans raisin, des œufs sans poules... Elle nous fournit abondamment de poisons variés, et compose et décompose un tas de substances, destinées à nous faire sauter dans les airs, pour retomber en marmelade. Tout cela n'est pas à dédaigner.

Or, il paraît qu'il y a encore beaucoup de progrès à espérer de ce côté-là. En travaillant avec persistance l'humanité parviendra à frelater encore plus de consommations, à s'empoisonner et à se faire mettre en morceaux de façons agréables et nouvelles. Ce ne sont pas là de minces avantages; et l'on ne saurait, en effet, les comparer au mince plaisir qu'on éprouve à lire des vers de Racine ou de Musset.

Nous espérons donc que, prochainement, toute littérature et toute philosophie seront bannies de nos collèges, en même temps que toute orthographe. La chimie, la physique et les mathématiques n'ont nullement besoin de ces connaissances frivoles, et mon collègue Dupuy aura beau défendre son enseignement classique français, celui-ci aura le sort des vieilles humanités, le progrès ne se contentant plus de si peu.

Plus d'un de ceux qui, les premiers, ont pris les armes dans ce combat, voudra s'arrêter en chemin; mais il y a une logique dans les choses, et il faudra bien tomber où l'on a penché. Ce n'est pas vainement qu'on a prêché l'utile; tous les raisonnements qui auront servi contre le grec et le latin se retourneront contre tout le reste; et rien ne subsistera de ce qui ne sera pas démontré susceptible de résultats matériels. S'il est oiseux de lire Horace, lire Ronsard n'est guère plus nécessaire; et je ne vois pas en quoi étudier Descartes sera une perte de temps moins grande qu'étudier Aristote.

Tant que ces idées ne circulaient que dans les livres et les journaux, on pouvait les regarder comme des théories individuelles; mais les voici installées au ministère, où elles commencent à passer dans la pratique. Nous descendrons la pente jusqu'au bout; ou, si vous le préférez, nous gravirons la montagne jusqu'au sommet. De là, nous t'apercevrons enfin, ô monde lumineux, immense potiron, couvert d'usines et de railways. Le collectivisme, vers lequel nous nous dirigeons à grands pas, se divisera à son tour en petits casiers, où chacun jouira du même bonheur et de la même margarine; il y

aura des écoles partout, de belles écoles bien blanches, en pierres de taille, toutes bâties sur le même modèle, car, lorsqu'on a trouvé le bien, pourquoi le changer. Et, dans ces belles écoles, tout le monde apprendra la même chose, sans qu'il y ait rien de superflu. Ce qu'il y aura de savants sera inimaginable, et cela ressemblera à l'île de Laputa, dont parle Gulliver, et où, si j'ai bonne mémoire, les érudits se battaient à coups de vessies, pleines de vent.

Et, comme tout n'est que contradictions dans ce bas monde, il se trouvera que ces savants deviendront si savants, qu'ils finiront par savoir qu'ils ne savent rien. Ce qui sera une aussi bonne plaisanterie que celle qu'on nous joue en ce moment, où, depuis qu'on a décrété l'instruction générale, on enlève chaque jour une matière d'étude, et où l'on n'a pas de cesse qu'on ne soit arrivé au temps où personne ne saura plus rien du tout. Henry Maret.

Il est permis de se demander si M. Henry Maret a lu la circulaire dont il parle, et qui, à l'entendre, « supprime » l'orthographe, tandis qu'elle exprime simplement le vœu d'en voir éliminer le plus possible l'arbitraire et les contradictions.

Aux doléances du rédacteur du *Matin*, nous opposerons les réflexions, fort sages, semble-t-il, d'un rédacteur de l'*Événement* (numéro du 15 mai), M. Léopold Lacour, qui a répondu à M. Maret. C'est par ce dernier extrait que nous terminerons nos citations.

M. L. Lacour reproduit ou analyse, d'abord, les principaux passages de la circulaire; puis il continue en ces termes :

C'est si juste, vraiment, tout cela, qu'on s'étonne qu'il y ait des gens pour le trouver mauvais. On pourrait, du moins, s'en étonner, si l'on ne savait qu'en fait d'orthographe, comme en toute autre question, l'idée de conservation quand même a ses fanatiques. L'étrange, c'est de voir des hommes se décorant du titre d'*avancés*, appartenant, en politique, à des doctrines presque d'avant-garde, crier à l'attentat, à *l'abomination de la désolation*, parce qu'aux divers examens de l'Etat ou de la Ville il ne sera pas mortel à un jeune homme, à une jeune fille, à un enfant d'avoir mis « *des moines en bonnets carrés* », ou « cantonier », ou encore « charriot » comme *charrette* et *charroi*. L'esprit d'analogie, autrement dit, ici, l'intelligence, servant d'excuse : grand Dieu! n'est-ce pas, à bref délai, l'universelle iconoclastie, la Barbarie triomphante, le hideux règne sauvage de l'anarchie?

M. Henry Maret, à sa vieille réputation de radical, joint, ou l'on m'a trompé, un certain crédit de journaliste de bon sens. Eh bien! les oies du Capitole furent moins bruyantes, en leur terreur patrio-

tique, que M. Maret ne se montre gémissant, en son horreur de la circulaire. Il se lamente, « que c'est » à fendre l'âme.

Dans un article intitulé : *Tous chimistes*, et qui nous menace des pires désastres intellectuels, mieux, qui déjà sonne le glas de toute fine culture, de toute aristocratie littéraire et artistique, il feint de croire que le rêve du ministre et de ses conseillers, rêve inavoué, parce que le moment n'est pas encore tout à fait venu d'être sans pudeur, c'est d'arriver à bannir de l'école tout enseignement désintéressé; mais voyons : épargner à l'enfance des tortures ridicules, vouloir que l'orthographe, rationnellement simplifiée, s'apprenne beaucoup plus vite, par où serait-ce compromettre l'étude de ces belles choses qu'aime tant M. Maret?

La réforme orthographique! Mais sans parler des philologues de premier ordre qui la voudraient complète; sans parler de cette extrême gauche d'érudits, G. Paris, L. Meyer, M. Bréal, qui nous prêchent une véritable révolution de l'écriture, non désirable à mon sens, ni même possible, car on ne décrète point des changements de cet ordre, et l'absolue simplification serait presque, ici, un meurtre esthétique (la langue visible, si je puis ainsi m'exprimer, n'aurait plus ni couleur ni grâce); et, en laissant à leur chimère les apôtres de l'orthographe phonétique, c'est-à-dire les anarchistes, il est évident qu'une réforme modérée, prudente, serait un grand service rendu aux enfants comme aux maîtres; et on ne peut qu'applaudir à l'initiative ministérielle, pleine de bon sens, qui, enfin, commence ce que l'Académie aurait dû préparer depuis longtemps.

On trouvera peut-être que nous nous sommes laissés aller à reproduire avec trop d'abondance et en un trop grand nombre de pages les appréciations, optimistes ou chagrines, de la presse parisienne. Nous sommes les premiers à nous adresser à nous-mêmes ce reproche : mais il nous semble toutefois qu'à vouloir par trop réduire l'étendue de nos extraits, nous eussions enlevé à chacun des écrivains sa physionomie propre; nous nous serions exposés en outre à ce qu'on nous soupçonnât de n'avoir glané que des phrases triées sur le volet pour les besoins d'une cause. Nous avons dû faire, tout de même, une sélection : nous avons omis, de propos délibéré, des passages dont le ton s'écartait par trop de celui de nos collaborateurs habituels. Dans ceux-là même que nous avons cru pouvoir reproduire, telle expression ou tel jugement aura pu, par sa désinvolture, choquer une partie de nos lecteurs; aussi nous empressons-nous d'ajouter que, si nous avons cru devoir placer sous leurs yeux, à titre de docu-

ments, les extraits d'articles qui précèdent, nous laissons toute la responsabilité de leur contenu aux journalistes qui les ont écrits pour l'instruction ou l'amusement du grand public.

*P.-S.* — Les extraits ci-dessus sont tous empruntés à des journaux de Paris; et nous regrettions ne n'avoir trouvé, dans nos coupures, aucun article provenant d'un organe de la presse de province, d'un des grands journaux de Lyon, de Marseille, de Bordeaux, de Nantes ou de Rouen. Au moment où nous allions mettre sous presse, un correspondant nous envoie un modeste journal de chef-lieu d'arrondissement, l'*Indépendant de Montargis*, du 9 mai; nous y lisons, sous les initiales P. C., un article où est contée une fort jolie anecdote: elle forme le pendant de celle qu'a narrée M. Sarcey. On nous permettra de la reproduire :

... Derrière cette expression de la circulaire: *interdire l'abus des exigences grammaticales,* — expression très douce, très mesurée, et par conséquent fort académique, — il y a tout un monde de réformes scolaires. Quel est le ministre heureux qui les réalisera?

Quant à nous, nous avons notre opinion faite: nous trouvons pitoyable la façon dont on enseigne la langue française dans les trois quarts de nos écoles, nous trouvons plus pitoyable encore la façon dont on suppute, trop souvent, les fautes d'orthographe dans les examens.

Nous citerons un fait que nous avons vu de nos propres yeux et qui démontre démesurément à quel exercice de patience sont exposés et les candidats et les examinateurs, par ce que la circulaire ministérielle du 27 avril appelle « certaines nuances grammaticales ».

C'était à un examen du certificat d'études. On avait donné aux fillettes du canton une dictée où se trouvaient ces mots « un nid de bouvreuil ». Parmi les fillettes, les unes avaient écrit *bouvreuil* au pluriel, d'autres l'avaient écrit au singulier. Au sein de la commission, grande, très grande discussion. Quelqu'un que nous connaissons bien, très bien même, était au nombre des examinateurs. Il émit l'opinion que des fillettes de douze ans pouvaient, dans l'espèce, sans grand mal, écrire *bouvreuil* au singulier ou au pluriel; le malheureux a été battu à plates coutures. Il y avait, parmi les examinateurs, un grand diable d'inspecteur primaire, gascon, très bourru, très bienveillant, bon enfant, mais fort emballé; il soutint *mordicus* qu'il fallait s'en tenir à la copie manuscrite envoyée par M. l'inspecteur d'académie; or, cette copie manuscrite portait « bouvreuil » au singulier, ce qui n'était peut-être pas très correct. Et la commission

d'examen a fait ce que voulait M. l'inspecteur primaire : elle a compté une faute à toutes les gamines qui avaient mis *bouvreuil* au pluriel; du coup, une dizaine de fillettes ont été honteusement exclues. Il a fallu des années à notre ami pour se consoler de sa défaite.

L'anecdote est d'une vérité scrupuleuse. Il paraît qu'aujourd'hui les choses ne se passent plus de la sorte. C'est tant mieux.

Il reste, toutefois, quelques singulières méthodes en matière d'orthographe. On oublie, dans nos écoles, que l'orthographe est chose parfois changeante, capricieuse, et même souvent illogique. La circulaire ministérielle du 27 avril le rappelle fort à propos... — P. C.

---

# SAINTE-BEUVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Quand, au dernier programme du professorat des écoles normales, on vit inscrits les *Extraits des Lundis* de Sainte-Beuve, diverses questions s'entrecroisèrent : « Où est le livre? » Il n'existait pas encore, et l'on n'avait en face de soi que la masse imposante des *Lundis*. — « Quand paraîtra-t-il? » Malgré l'active bonne volonté des auteurs, il n'a pu paraître guère qu'un mois avant les examens. — « Qui en est chargé? », question plus redoutable encore, car, la maison Garnier étant propriétaire des *Lundis*, si le livre eût été mal fait, il n'en fût pas moins devenu classique, et vous pensez bien que, par la force même des choses, les examinateurs, comme les candidats, n'auront pas, désormais, d'autre bréviaire, si bien que le volume nouveau, plus portatif, fera oublier un peu les seize volumes qu'il condense.

Les craintes des pessimistes ont été déçues, car c'est M. Pichon, professeur de rhétorique à Saint-Louis, qui a été chargé de couper et de grouper les extraits de Sainte-Beuve, et c'est M. Léon Robert, inspecteur général, qui a écrit l'Avant-propos[1]. Si pourtant on leur donne ici autre chose qu'un éloge banal, c'est moins encore à cause de leur mérite personnel si distingué, qu'à cause du caractère exceptionnel de la publication nouvelle, sur laquelle il paraît utile d'appeler dès à présent l'attention réfléchie du public de nos écoles normales.

## I

Concevez-vous l'embarras, que dis-je? le supplice d'un fin lettré comme M. Pichon, réduit à choisir dans l'excellent? Et vous rendez-vous compte des qualités multiples dont il faut être doué seulement pour promener les ciseaux avec quelque sûreté à travers ces causeries vivantes encore et frémissantes? Si vous ajoutez que chez M. Pichon il y a, auprès de l'esprit qui comprend, une âme qui sent, vous le plaindrez peut-être d'avoir passé par ces transes intellectuelles, mais vous le féliciterez assurément d'être

1. Cet Avant-propos a paru dans la *Revue pédagogique* du 15 avril dernier, sous ce titre : *Sainte-Beuve dans les écoles*. — *La Rédaction*.

venu à bout d'une telle entreprise, avec une promptitude de coup d'œil et une justesse de discernement si rares.

Comment faire de l'ordre avec ce désordre apparent des *Causeries du lundi*, où sont traités tant de sujets si divers, étrangers parfois à la critique littéraire proprement dite? Si l'on choisit les articles d'après leur valeur intrinsèque, on aura une collection de morceaux détachés tout à fait exquis, mais point d'ensemble. Si l'on essaie de les plier à une sorte d'unité relative, que deviennent ce laisser-aller, cette variété, ces contradictions mêmes qui en font le charme propre et la véritable originalité? Dans le premier cas, comme beaucoup des anneaux de la chaîne manqueront, Sainte-Beuve semblera plus décousu que nature; dans le second cas, il sera plus systématique qu'il ne voulait et ne pouvait l'être.

M. Pichon n'a pas hésité : il s'est arrêté au plan qui seul était possible, du moment qu'on se plaçait au point de vue de la pédagogie, et il a emprunté à Sainte-Beuve les éléments d'un tableau de la littérature française, depuis les origines jusqu'à nos jours. Le livre acquiert ainsi de l'unité, de la suite, de la clarté, sans trop perdre de ses qualités vives, de son courant facile. Que cette méthode ait ses inconvénients, M. Pichon ne l'ignore pas plus que moi. Sainte-Beuve a été un critique biographe, mais non pas un historien littéraire; d'un côté, il a glissé rapidement sur plus d'un grand écrivain, sur ceux qui ne l'attiraient pas ou ne le retenaient pas longtemps, et pourtant il faudra citer un jugement sur chaque grand écrivain, pour qu'il n'y ait pas de lacune. De l'autre, il n'a jamais rien écrit de meilleur que certains articles sur tel écrivain ou personnage secondaire, et pourtant il faudra écarter les écrivains de second ordre, pour qu'il n'y ait pas de superflu. On aura donc un Sainte-Beuve à peu près complet comme historien, mais sans quelques-unes de ses meilleures pages.

C'est ainsi que de cette brillante galerie on voit disparaître, en les suivant d'un œil de regret (je ne critique pas, je constate), Montluc et La Boëtie, Massillon et Retz, Fontenelle et Rollin, Lesage et Duclos, Marivaux et Bernardin de Saint-Pierre, Dancourt et l'abbé Prévost, généralement tous ceux qui n'ont eu que du talent ou de l'esprit, mais dont quelques-uns, il faut l'avouer, valaient Joubert ou Maurice de Guérin. Presque

tous les étrangers, presque tous les grands politiques et les grands capitaines, sont enveloppés dans cet holocauste inévitable. Sacrifice plus pénible encore, et dont on a peine à se consoler, presque toutes ces causeries sur les femmes, où triomphe le souple génie de Sainte-Beuve, sont condamnées : Mme de La Fayette, elle-même, est séparée de Mme de Sévigné, son inséparable amie; pas une femme du dix-huitième siècle (car Mme de Caylus se rattache au dix-septième siècle, et Mme de Staël est du dix-neuvième déjà) n'est admise à figurer entre Mme de Maintenon et Mme Sand. L'histoire de la littérature s'éclaire pourtant par l'étude de la société, et l'histoire de la société, c'est un peu l'histoire des femmes.

Mais M. Pichon ne pouvait songer à composer une histoire complète de la littérature, et je ne saurais trop insister sur le tact et le goût dont il a donné tant de preuves dans le départ à faire entre ce qui pouvait être conservé et ce qui devait être sacrifié. Il a dû écarter tout ce qui était moins directement utile au public particulier qu'il ne perd jamais de vue.

C'est précisément dans l'intérêt de ce public que j'aurais désiré, en tête de ce recueil, une page, une seule, où l'on dît à peu près : « L'œuvre de Sainte-Beuve dans les *Lundis* est infiniment nuancée et compliquée, parfois contradictoire. Si on vous la présente sous cette forme méthodique, c'est qu'on a point trouvé de meilleur moyen pour vous en faire embrasser l'ensemble sans effort. On n'en fausse point le caractère; mais on le modifie et on l'accommode à vos besoins. De Sainte-Beuve on ne vous montre que ce qui peut vous être directement utile. Il y a un autre Sainte-Beuve pourtant, et dont les arrêts ne sont pas toujours indiscutables; mais il serait dangereux peut-être de voyager dès à présent à sa suite à travers tant de pays inconnus. Prenez d'abord ce livre, qui vous apporte la quintessence de tant d'autres. Quand vous vous en serez nourris, vous serez plus forts pour vous élever à la connaissance de l'œuvre entière. Alors, mais alors seulement, vous pourrez juger l'homme après le critique, et peut-être trouverez-vous qu'il n'est pas un guide infaillible. Jusque-là, ne voyez pas dans ses jugements un oracle dont il faille s'approprier les formules, mais une occasion naturelle de penser après un homme qui a beaucoup pensé. »

II

Quels fruits on peut tirer d'une pareille lecture, M. Léon Robert l'a montré à merveille dans son Avant-propos. Écrite, elle aussi, avec la préoccupation d'un public spécial que M. Robert connaît bien, cette préface est tout à fait dans la note juste. Elle est sobre, nette, dit ce qu'il faut, comme il le faut : c'est, de tout point, un morceau excellent. Mais, précisément parce qu'elle va faire loi dans nos écoles normales, et au dehors, j'oserai insister ici sur un point que M. Robert ne pouvait qu'effleurer. Il ne devait pas tout dire, parce que c'est le secret d'ennuyer, d'abord, ensuite parce qu'il avait seulement à faire valoir les mérites pédagogiques de Sainte-Beuve. Dans un article de revue, l'on est plus libre, et je vais user de cette liberté. Non que je prétende corriger l'étude de M. Robert. Je la prends au contraire comme point de départ.

Le public auquel s'adressent les *Extraits* de Sainte-Beuve, a, ce me semble, pris dans sa moyenne, une grande qualité doublée d'un petit défaut. Neuf aux impressions, il veut croire aux choses qu'il lit; il ne les comprend tout à fait que lorsqu'il les admire et lorsqu'il les aime. Jamais il n'ira au delà d'une estime sérieuse pour les auteurs qu'il ne comprend qu'à moitié, parce qu'il ne les aime qu'à moitié; mais, s'il aime, s'il admire, toutes les distinctions savantes que vous vous efforcerez d'établir seront vite balayées; rien ne restera entre l'auteur et lui, et l'intimité d'âme sera absolue. Jusqu'à présent, nul péril : tous les auteurs qu'on proposait à ces imaginations jeunes étaient les plus hauts et les plus fiers esprits; on pouvait s'abandonner avec confiance à eux : leur pensée transparente laissait voir à plein leur âme. Admirateur sincère de Sainte-Beuve, je demande s'il en peut être de même pour lui.

Je ne me donne pas le ridicule de condamner les opinions politiques de Sainte-Beuve, si tant est qu'il en ait eu. M. Robert, d'ailleurs, a caractérisé, avec toute la netteté désirable, l'adhésion de Sainte-Beuve à l'Empire; mais ce qui me frappe, c'est que ce n'a pas été là une erreur passagère, bientôt oubliée et réparée, c'est qu'elle a pesé, au contraire, sur une partie des *Lundis.*

Si toutes les œuvres de Sainte-Beuve sont « relatives » par essence, la plus relative de toutes, c'est précisément celle-là.

Je le sais, le parti qu'a pris Sainte-Beuve en 1851 tient à des instincts profonds chez lui. M. Scherer le dit, et M. Scherer est, en effet, moins suspect de faiblesse pour le second Empire que d'amitié indulgente pour Sainte-Beuve. Resterait à savoir jusqu'à quel point cette nature tout intellectuelle de Sainte-Beuve est moralement bien noble. Je citerai, moi aussi, M. Scherer, qui lui refuse la faculté de l'émotion : « Il n'a rien qui sente l'âme. Il excuse tout, parce qu'il comprend tout. Oh! qu'il est peu doctrinaire, celui-là! Qu'il est souple aux faits! » — « En politique, je suis l'homme des faits, » répondra, plus tard, Sainte-Beuve lui-même à M. Stahl-Hetzel, qui avait critiqué les allusions d'un de ses premiers *Lundis* sur Chamfort.

Ces premiers *Lundis* n'étaient pas cléments aux vaincus de tous les partis, à Lamartine, par exemple, un ami si ancien du critique et qui méritait, sans doute, plus d'une épigramme, mais qui, roi populaire découronné, méritait plus encore l'aumône du silence, sinon de la reconnaissance et de la sympathie. Une année pourtant, l'année décisive, se présente (décembre 1851 à décembre 1852), et nous n'aurons pas besoin de la parcourir jusqu'au bout pour montrer combien il est difficile d'approuver pleinement l'homme de lettres en condamnant l'homme politique. Mais deux observations préalables sont nécessaires pour qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. La première, c'est que le livre de MM. Robert et Pichon est ici tout à fait hors de cause. Ils ont connu et évité le danger que je vais signaler, et mon avertissement s'adresse à ceux-là seuls qui seraient tentés de faire plus amplement connaissance avec l'auteur des *Lundis*. La seconde observation, c'est que, malgré toutes les faiblesses sur lesquelles il faut oser mettre le doigt, Sainte-Beuve reste grand, au moins par l'esprit. Les défauts du polémiste, je vais les mettre en lumière; les qualités du critique n'en resteront pas moins intactes.

## III

A la veille du 2 décembre, Sainte-Beuve ne semble pas fixé. La causerie du 1er décembre 1851 est sur Mme de Motteville : « Je m'aperçois, dit-il, que j'ai choisi ce sujet pour me distraire un

moment, moi, et, s'il se peut, mes lecteurs, du spectacle pénible de nos dissensions présentes, et je ne veux pas y retomber par les allusions qu'il me fournirait trop aisément. » Cela ne l'empêche pas de citer le mot de M^me^ de Motteville sur les dangers que court un État « quand le peuple se mêle de commander », et d'ajouter : « Rentrons un peu en nous-mêmes, et demandons-nous si ce n'est pas là encore notre histoire ». Mais il n'y a là que des tendances, et ce n'est pas un procès de tendances que nous lui faisons.

Au lendemain du 2 décembre, le ton change, le critique a trouvé son orientation nouvelle, les allusions se multiplient et se précisent, les sujets des causeries sont choisis de plus en plus parmi ceux dont on peut tirer une leçon de politique césarienne. Sieyès (9 décembre) est un homme qui a cru à la liberté, mais s'en est désabusé bientôt. On affirme qu'il n'a pas dit : « Messieurs, nous avons un maître : ce jeune homme sait tout, peut tout et veut tout ». Qu'importe! « Le mot est beau, et digne d'avoir été prononcé ». Fiévée (15 décembre) a été en relations de correspondance avec Bonaparte. « Je ne chercherai aucun genre d'allusion, dit Sainte-Beuve, *mais je suis sûr, du moins, de ne pas tomber dans un contre-temps,* » et, en effet, sans chercher l'allusion, qui se présente d'elle-même, il peut mettre en relief des paroles comme celles-ci : « Les États en révolution ne se sauvent point par des constitutions, mais par des hommes ». On s'attendait bien à trouver en cet article une piquante justification de ceux qui changent souvent de parti, mais on ne s'attendait pas à y lire un jugement sur Voltaire ainsi motivé : « Voltaire est en baisse pour le moment, depuis qu'on sait où mènent les oppositions et les Frondes ». De même, on ne s'attendait pas à voir l'étude sur Retz (22 décembre) aboutir à ce vœu final : « Puissent tous les factieux, tous les agitateurs, tous ceux qui ont passé leur vie à remuer les Parlements et les peuples, finir aussi doucement, aussi décemment que le cardinal de Retz, *se ranger comme lui sous la loi de la nécessité et du temps!* » Est-ce encore de la critique littéraire?

Mais quoi! ce sont là peut-être des hasards d'inspiration, des bonnes fortunes imprévues d'allusions et d'épigrammes? Point : quand on étudie de près les *Lundis* de cette époque, on s'aperçoit que, si Sainte-Beuve échappe souvent à ces préoccupations mesquines, s'il tient à se distinguer de son collègue du *Constitutionnel*, M. Gra-

nier de Cassagnac, il ne marche point cependant au hasard. Lui-même il nous met dans la confidence de sa tactique, plus politique alors que littéraire, lorsqu'il écrit dans l'article sur Portalis (1er mars 1852) : « Un intérêt sérieux ramène l'attention sur les hommes qui ont contribué à restaurer la société après les convulsions et les tempêtes. Les temps sont différents, les analogies sont illusoires et trompeuses; *mais l'idée générale d'étudier les personnages de réparation et d'ordre, après ceux de révolution et de ruine, ne saurait être que bonne et utile dans son ensemble.* » Voilà, ce me semble, la méthode définie. Tout aussitôt elle est appliquée à Portalis, qui a travaillé en paix sous l'épée toute-puissante de Napoléon et qui n'a cessé d'invoquer ce libérateur : « Le 18 brumaire vint répondre à cet appel d'un sage qui traduisait le sentiment social de la majorité de la France ».

De là plus d'une causerie dont l'intérêt se fait moins sentir aujourd'hui. Marmont n'a rien du lettré, mais son rôle en 1830 peut être utilement rapproché des « grandes mesures de salut » qu'on a prises depuis, et « ce serait la matière d'un chapitre *assez piquant* par le contraste, qu'on pourrait intituler : *Comment il faut s'y prendre quand on veut faire un coup d'État* ». Au reste, Marmont était convaincu « que la civilisation ne marche d'une manière utile et prompte que lorsqu'elle est l'effet de la volonté du pouvoir », et c'est pour cela qu'il jugeait les événements du 2 décembre « en homme qui considère avant tout le salut de la société européenne et celui de la patrie ».

Voici pourtant que les vaincus refusent de s'incliner. MM. Villemain et Cousin donnent leur démission. A propos de cette démission, Sainte-Beuve écrit un de ses articles les plus spirituellement cruels. Je suis tenté de citer certains mots, qui dépassent vraiment la mesure, sur les conditions nouvelles faites au professorat et au journalisme. Je me retiens : le succès de scandale serait trop facile, et ceux qui ne savent pas bien quel être ondoyant a été Sainte-Beuve, pourraient s'indigner d'un certain « Tant mieux ! » que rien n'excusera, qu'il vaut mieux pourtant expliquer que flétrir.

D'ailleurs, Sainte-Beuve rêve une réconciliation de la littérature et de l'Empire. Quelques semaines après le coup d'État, il consacre à Fouquet un article bien réjouissant, où, dans son

« parfait désintéressement », il se hasarde à dire que Fouquet donnait peut-être « un peu trop de pensions », qu'il est pourtant des procédés auxquels les gens de lettres ont été de tout temps sensibles, que « des régimes tout entiers, réputés sages » (celui de Louis-Philippe, sans doute), n'y ont rien compris, que certaines faveurs délicates « rattachent les âmes même les plus libres ». Mais, s'il avait le vif sentiment de la dignité intellectuelle de l'homme de lettres, il ne sentait pas au même degré la dignité morale de l'homme de pensée. Ainsi, il écrit, le 9 août 1852, une étude, louable d'intention et excellente de forme, sur le *Saint-Anselme* de M. de Rémusat. Il regrette, avec sincérité, l'éloignement d'un si aimable esprit; il voudrait « invoquer les dieux après l'orage »; mais ce vœu plairait-il à celui même qui en serait l'objet et « ce maudit point d'honneur politique » ne viendrait-il pas à la traverse? Rentrer en France, « dès qu'on le peut honorablement », ce serait si facile! Il suffirait de « désirer y revenir », de renoncer à la politique, de ne plus tenir à « constater qu'on est un vaincu », de « s'élever sur les faits accomplis d'hier à un jugement historique et, par conséquent, grave *et respectueux* ». Comment ne comprend-il pas qu'à une certaine élévation morale, une grâce obtenue à ce prix est une dégradation?

Nous voici arrivés à cet odieux article des *Regrets* (23 août 1852), attaque directe et cruelle contre tous les opposants de toutes les opinions, qui se croient malheureux et ne souffrent, au fond, que de deux maladies, celle du pouvoir perdu, celle de la parole perdue, « ce qui est cuisant après un gouvernement d'orateurs ». Mais ici on me permettra de passer outre : la démonstration est surabondante. Sainte-Beuve est mûr pour le *Moniteur Officiel*, où il débute, en 1852, par ces paroles significatives : « Au milieu des changements merveilleux qui s'accomplissent et qui inaugurent de toutes parts une ère de paix et de régularité, la littérature ne saurait souffrir... J'apprécie comme je le dois l'honneur que m'ont fait des membres du Gouvernement en pensant que ces sortes d'entretiens ne seraient pas déplacés dans le *Moniteur*. Sans rien changer à la forme des articles et sans en altérer l'esprit, je tâcherai de les rendre dignes du lieu où j'écris, *et de les coordonner peut-être par quelques points avec le régime qui nous rouvre la carrière.* »

Voilà la préface de la seconde série des *Lundis* : elle en définit d'avance l'esprit avec assez de netteté pour qu'on ne puisse nier que la politique n'y fasse tort souvent à la critique, et qu'il ne soit utile d'y regarder de fort près.

## IV

MM. Robert et Pichon y ont pourvu. Ils ont écarté ces articles pseudo-littéraires, et, dans les articles vraiment littéraires, les passages trop marqués de l'empreinte contemporaine. Pourquoi donc s'en prendre à l'œuvre entière, qui n'est pas en question, alors qu'on reconnaît leur livre excellent, et qu'on le recommande?

Pour plusieurs raisons, toutes inspirées par le même souci : parce qu'on espère qu'ils rendront leur livre encore meilleur en le complétant sur quelques points ; — parce que leur plus chère espérance, et la nôtre, est que la lecture de ce livre suggérera l'idée de lire l'œuvre totale, ce qui ne sera point sans péril, si l'on n'est pas averti ; — parce qu'enfin il est bien difficile que, tout parti-pris même écarté, le critique échappe à ces influences qu'on vient de voir si puissantes, et rende, avec une absolue équité, des arrêts toujours définitifs.

Un exemple suffira, j'espère, pour justifier mes scrupules. Sainte-Beuve écrit une belle étude sur Montesquieu. Longtemps, il nous l'avoue, il a rencontré cette imposante figure sans s'y arrêter. C'est que Montesquieu « est un de ces hommes qu'on n'aborde qu'avec crainte, à cause du respect réel qu'ils inspirent et de l'espèce de religion qui s'est faite d'eux ». Au fond, il ne l'aime guère, ou plutôt il n'aime guère l'*Esprit des lois*, qu'il veut pourtant comprendre et qu'il loue comme il convient, mais qu'il donnerait volontiers pour les notes de voyage du même écrivain, car il croirait celles-ci « plus utiles ». Dans les *Considérations*, Montesquieu n'a pas rendu justice à César; dans l'*Esprit des lois*, il raisonne en philosophe et politique trop optimiste. Machiavel, plus méfiant de la nature humaine, est plus vrai. Il était dangereux de trop nous parler de la liberté anglaise, qui ne saurait être transplantée en France, et Montesquieu a manqué en cela « de prévoyance ». Ce n'est pas dans les livres qu'on apprend la politique; celui de Montesquieu n'est donc plus qu'un thème à belles discussions théoriques. Que les « demi-Mon-

tesquieu » aillent y faire provision d' « oracles »; pour nous, ne cherchons pas l'ordre et la logique des événements au sein de l'éternelle vicissitude.

Ce qu'il y a de vérité durable dans l'*Esprit des lois*, Sainte-Beuve l'ignore moins que personne; il sait que ces principes généraux, souvent mal compris quand on les considère comme des abstractions pures, reposent sur un fonds solide de connaissances historiques, d'observations, de comparaisons; que ce n'est jamais au bénéfice de la liberté, comme le dira plus tard M. Laboulaye, qu'on s'est écarté des idées essentielles que Montesquieu a défendues. Mais Montesquieu a eu pour disciples les doctrinaires du libéralisme, et c'est lui qui paiera pour eux. Le jugement, dans son ensemble, n'est pas faux, mais il est au moins incomplet. Si donc l'on veut comprendre pleinement cette antithèse de Machiavel et de Montesquieu, favorable à Machiavel, ne faut-il pas se rendre compte des motifs qui, alors surtout, inclinaient le critique à faire passer les faits avant les principes?

Pour faire tomber ces inquiétudes, peut-être exagérées, que faut-il? Un avertissement général de quelques lignes, et, de très loin en très loin, quelques avertissements particuliers, au bas des pages. D'ailleurs, Sainte-Beuve a souvent parlé de lui-même, et il serait intéressant de recueillir les plus instructives parmi ses confidences, par exemple sa propre biographie, donnée au tome II des *Portraits littéraires*, et bien des pensées détachées, au tome III des mêmes *Portraits*, aux tomes XI et XVI des *Lundis*. Lui-même, il nous mettrait ainsi en garde contre les revirements de son esprit, les contradictions de son caractère et de sa critique.

Il ne sortirait pas diminué, intellectuellement, d'un plus ample examen. Sa probité littéraire, gênée parfois, jamais foncièrement altérée par les influences les plus fâcheuses, son horreur du charlatanisme, et du dogmatisme, le culte fidèle qu'il garda jusqu'au bout, malgré les accidents, à la liberté d'écrire et de parler (sous un maître, il est vrai, mais sous un maître intelligent, qu'il rêvait et ne trouva pas), sa bonne humeur souriante, son incroyable activité, cette persévérance plus incroyable encore, qui soutint pendant de si longues années un travail toujours renaissant, ce sont là les vertus de l'homme de lettres, et Sainte-

Beuve fut l'homme de lettres par excellence. On les doit tenir en haute estime, surtout aux temps où elles sont le plus rares. C'est donc rendre un vrai service à l'enseignement primaire que d'accommoder ainsi à son usage une œuvre qui ne lui était pas aisément accessible, dont il ne pénétrera sans doute pas toutes les finesses du premier coup (les pénétre-t-on si vite dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur?), mais dont la fréquentation assidue lui donnera, avec des vues nouvelles, de nouvelles habitudes d'esprit. Dois-je faire un aveu? J'étais de ceux qui auguraient mal du succès de l'entreprise : après avoir vu de quelle façon, à la fois élevée et pratique, MM. Robert et Pichon ont entendu leur tâche, je suis rassuré. Ayant toujours devant les yeux le même but, ils se sont interdit toutes les curiosités stériles de l'érudition et n'ont songé qu'à être utiles. Les portraits littéraires choisis par eux d'après un plan suivi sont encadrés dans des causeries où Saint-Beuve traite de sujets plus généraux, et donne, dans une certaine mesure, la philosophie de sa critique. Par là ils atténuent beaucoup le brillant abus d'une méthode qui, à force de montrer les hommes, cache parfois les idées, et, à force de tout expliquer, risquerait d'émousser en nous la faculté du jugement.

C'est un livre à lire et à relire, mais dont la lecture, loin de rendre inutile celle des grands écrivains qu'il apprécie, la suppose au contraire, et la rend plus indispensable que jamais, car Sainte-Beuve ne saurait être qu'un intermédiaire entre eux et nous. Quelques critiques qu'on lui adresse, il est certain qu'il peut beaucoup pour affiner le goût et ouvrir l'intelligence. Mais aussi, quelques éloges qu'on lui accorde, il est certain qu'il satisfait plutôt les esprits que les âmes. « Pascal, a-t-il écrit, était un grand esprit et un grand cœur, *ce que ne sont pas toujours les grands esprits.* » J'ai peur que cette dernière remarque ne soit trop vraie de lui-même, et c'est pour cela que je n'ai pas cru faire une œuvre inutile en soulignant ici ses faiblesses, dans l'intérêt d'un public peu habitué à séparer, dans ses admirations, la grandeur intellectuelle de la grandeur morale, mais capable aussi de sentir, ces réserves comprises, ce qu'il y a en Sainte-Beuve d'excellent et d'unique.

Félix HÉMON.

## A PROPOS DE LA CIRCULAIRE MINISTERIELLE

### ET DE DEUX ERREURS GRAMMATICALES

---

Une circulaire ministérielle vient de déclarer qu'il fallait être indulgent « pour l'enfant, quand la logique lui donne raison contre l'usage et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait la langue elle-même les lois naturelles de l'analogie ». Ces simples mots ouvrent un horizon immense : plus de fétichisme orthographique, plus de règle immuable pour des choses absolument sans ordre et sans règles, plus de respect superstitieux pour certaines distinctions subtiles qui ne sont que des négligences ou des erreurs de notre vieille langue, pour les anomalies de *tout*, *quelque*, *même*, *vingt*, *cent*, *demi*, etc., « pour les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle ». Après la campagne menée dans ces derniers temps contre ce qu'on a appelé les « chinoiseries de l'orthographe », il n'était pas possible de maintenir le statu quo. D'un autre côté, pour être sérieuse, la réforme ne devait commencer que par les enfants ; or l'instituteur qui eût enseigné à ses élèves le plus petit changement à l'orthographe officielle les aurait vus aussitôt refusés à tous les examens.

L'administration supérieure pouvait seule prendre une si grave initiative ; elle l'a fait, et les admirateurs éclairés de notre belle langue, les maîtres dévoués à la jeunesse ne peuvent que l'en féliciter. Tout en applaudissant à la décision ministérielle, je regrette seulement qu'elle n'ait pas précisé les limites et de la liberté des candidats et de l'indulgence des correcteurs. Quoi qu'il en soit, de sages réformes vont pouvoir pénétrer dans notre dictionnaire; enfin la porte est ouverte ; espérons qu'il n'y passera que le bon sens!

Je regrette aussi que la circulaire du 27 avril n'ait pas condamné du même coup certaines erreurs grammaticales qui continuent à tourmenter les candidats à nos divers examens. On peut

en citer au moins deux : la *décomposition des verbes attributifs* pour l'analyse logique, et le fameux *tableau de la formation des temps*.

Les grammairiens de Port-Royal nous ont dotés de la formule analytique: « j'*aime* », décomposé en « je *suis aimant*; » c'est peut-être commode pour l'analyse logique, mais c'est faux au point de vue de la logique et de l'étymologie. *Aime* (j') vient du latin *amo*, où la terminaison *o* marque la place du pronom personnel *ego* (je), et le radical *am* (devenu *aim* en français) exprime simplement l'action d'*aimer* : donc nulle trace du verbe *être*.

De plus cette décomposition est illogique : *je meurs*, *le coup retentit*, *j'étudie*, décomposés en *je suis mourant*, *le coup est retentissant*, *je suis étudiant*, donnent un sens différent du verbe simple, parce que celui-ci indique l'action comme durant plus ou moins, tandis que l'adjectif verbal exprime un état qui se prolonge. Comment d'ailleurs décomposer certains verbes tels que *ouïr*, *transir*, *falloir*, *clore*, etc., dont le participe présent n'existe pas ?

Ces principes admis, je demande qu'on permette désormais aux candidats d'analyser *tu étudies la grammaire*, par exemple : *tu*, sujet, *étudies*, verbe attributif complexe, — ou plus simplement *étudies*, verbe complexe, — ayant *la grammaire* pour complément.

La *décomposition des verbes attributifs* avait du moins pour prétexte d'aider les élèves dans l'analyse logique. Le *tableau de la formation des temps* repose sur une classification purement artificielle et n'a aucune raison d'être.

Les grammairiens du dix-huitième siècle partageaient les verbes en temps primitifs et temps dérivés; ceux-ci dérivés de ceux-là. On connaît le reste de la théorie; les cinq temps primitifs étaient :

1° Le *singulier du présent de l'indicatif*, qui formait l'impératif;

2° Le *parfait défini*, qui formait l'imparfait du subjonctif;

3° L'*infinitif présent*, qui formait le futur et le conditionnel présent;

4° Le *participe présent*, qui formait le pluriel du présent de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif, le présent du subjonctif;

5° Le *participe passé*, qui formait tous les temps composés.

Ce système est tout à fait erroné. A première vue, comment

admettre que la moitié de l'indicatif présent soit temps primitif, et l'autre moitié temps dérivé? Comment l'impératif viendrait-il de (tu) *reçois*, (tu) *prends*, puisqu'on l'écrivait autrefois *reçoi*, *prend*, sans l'*s* qui a été de tout temps la caractéristique de la seconde personne?

En tirant l'imparfait du subjonctif du parfait défini, on n'explique pas les terminaisons *asse*, *isse*, *usse*, etc., qui paraissent, encore maintenant, si étrangères au génie de notre langue, que ce temps est presque inusité.

En réalité, il n'y a en français ni temps primitifs, ni temps dérivés; ou plutôt, nos temps primitifs sont les temps latins d'où est dérivée toute notre conjugaison. Sauf une ou deux exceptions, chaque temps français vient du temps latin correspondant. La seule remarque générale qu'on puisse faire sur ce sujet, c'est que le participe présent, le présent du subjonctif, l'imparfait de l'indicatif et les trois personnes plurielles du présent de l'indicatif ont ordinairement le même radical : finiss*ant*, que je finiss*e*, je finiss*ais*, nous finiss*ons*; écriv*ant*, que j'écriv*e*, j'écriv*ais*, nous écriv*ons*. Cette identité de radical n'a rien d'étonnant, puisqu'en latin c'était l'indicatif présent qui formait l'imparfait de l'indicatif, le présent du subjonctif et le participe présent. Ce n'est pas ici le moment de rappeler d'après quelles lois phonétiques les divers temps des verbes latins sont devenus nos temps français; ni comment tels verbes (comme *meurs*, *mourons*, *peux*, *pouvons*, etc.) ont modifié leur orthographe, suivant qu'ils avaient l'accent tonique sur le radical ou sur la terminaison. Il suffit, pour les élèves, de constater dans les quatre temps la ressemblance du radical.

Il y a cependant deux cas pour lesquels cet ancien système s'est trouvé juste : c'est la formation du futur et du conditionnel présent, et la formation des temps composés.

Dans toutes les conjugaisons le futur se forme de l'infinitif présent en y ajoutant le présent de l'indicatif du verbe *avoir* (*ai*, *as*, *a*, etc.). « Je chanter-*ai* » équivaut donc littéralement à « j'*ai* à chanter ». Mais au pluriel on retranche *av* : aimer(av)ons aimer (av)ez, etc. De même le conditionnel présent résulte de l'adjonction des terminaisons de l'imparfait, *avais*, *avait*, etc., à l'infinitif, en supprimant *av* : j'aimer(av)ais, tu aimer(av)ais, etc.

Quant aux temps composés, ils sont tous également formés du participe passé accompagné d'un auxiliaire. Le français, plus analytique que le latin, a seulement développé ce mode de formation.

Le fameux tableau de la formation des temps est donc une invention moderne, qui relève de la méthode empirique si justement honnie de nos jours. Il est inutile à nos enfants, qui parlent couramment la langue maternelle sans raisonner la formation des temps qu'ils emploient; il est mauvais pour les étrangers qui apprennent grammaticalement le français, puisqu'il repose sur un principe erroné.

On comprend que les érudits du siècle dernier aient été hantés par le souvenir du latin, où existe en effet une véritable formation des temps. Mais la plupart des grammairiens modernes ont soigneusement débarrassé leurs ouvrages de cette erreur traditionnelle. Comment se fait-il qu'elle soit encore demandée dans certains concours?

Les seules questions qu'on puisse, selon moi, poser à ce sujet sont à peu près celles-ci : Quels sont les temps qui ont le même radical? — De quels temps dérive le futur? — le conditionnel présent? — De quels mots sont formés les temps composés?

En résumé, il est à souhaiter qu'on renonce dans l'analyse logique à toutes ces décompositions inutiles : *je suis dormant*, *je suis aimant*, etc., et dans la théorie grammaticale à cette procréation factice des temps dérivés par les temps primitifs.

Nous avons ainsi dans la grammaire une foule d'archaïsmes, véritables pierres d'achoppement pour tous ceux qui s'adonnent à l'étude de notre langue. Grâce à ces souvenirs érudits soigneusement conservés par la routine, grâce à ces livres énormes toujours *revus* et toujours *augmentés*, on peut dire que la règle n'a fait qu'embrouiller l'application, que la théorie a tué la pratique.

J. Dussouchet.

---

# L'EXPOSITION SCOLAIRE D'AVIGNON

**Rapport adressé à M. le directeur de l'enseignement primaire.**

---

MONSIEUR LE DIRECTEUR,

Selon votre désir, je viens vous rendre un compte sommaire de l'exposition scolaire organisée à Avignon en l'honneur du centième anniversaire de la réunion du Comtat-Venaissin à la France. Il faut connaître le Midi, pour se représenter la joie débordante avec laquelle ce centenaire est célébré. Les drapeaux, les guirlandes de lampions tricolores sont en permanence de la gare à la place de la Mairie. Les fêtes succèdent aux fêtes, les concours aux concours. Les sociétés de gymnastique, les sociétés de tir, les sociétés musicales, les sociétés de toute sorte des départements voisins, celles de la région tout entière, celles même de l'étranger viennent lutter avec les cent-vingt sociétés que l'on compte dans Vaucluse; les trains de plaisir amènent tous les jours, mais surtout le dimanche, les voyageurs par centaines; les pimpantes toilettes méridionales, où dominent les couleurs claires, narguent le ciel morose de notre triste printemps; les Arlésiennes, par troupes, promènent dans la ville leur grâce et leur élégance; tous sont venus pour s'amuser, tous « fen dé brut », ce qui n'exclut pas chez eux le désir des jouissances élevées, et la preuve c'est que l'hôtel de ville, transformé en palais de l'exposition, est constamment plein de monde, et que l'Exposition scolaire, elle-même, reçoit tant de visiteurs que j'ai été obligée, pour l'étudier tranquillement, de m'y faire admettre le matin, avant l'heure réglementaire de l'ouverture des portes.

Si l'on m'avait dit que, si tôt après l'Exposition de 1889, où j'avais passé tant de journées dans la section de l'enseignement primaire, je pourrais prendre quelque intérêt à une petite exposition de province, j'aurais sans doute déclaré que la chose était impossible; et cependant je m'y suis oubliée des matinées entières, n'abandonnant la place que lorsque la foule m'empêchait absolument de travailler. Les recherches étaient d'ailleurs faciles, M. Neuvialle, l'inspecteur primaire d'Avignon, qui a été, me dit l'inspecteur d'académie, M. Rey, l'âme de l'entreprise, ayant un réel talent d'organisation.

Ce qui m'a frappée surtout, au cours de mon étude trop sommaire, c'est qu'il y a, dans nos écoles, une poussée de travail, à la fois énergique et persévérante, réellement admirable; tous ne réussissent pas au même degré, mais tous essaient; les travaux personnels, les uns très sérieusement pensés, les autres d'une naïveté et d'une maladresse

touchantes, abondent. Si les directions, au lieu d'être si rares, étaient largement données, c'est-à-dire si les inspections étaient plus fréquentes et plus approfondies, nous ferions des prodiges... Cela viendra.

Le fleuron de la couronne de cette exposition scolaire, c'est le travail manuel des écoles primaires supérieures de garçons, au nombre de sept, — si l'on y ajoute l'école professionnelle de Nîmes, — et même de quelques écoles primaires élémentaires, de garçons encore. Les panneaux réunissant les travaux des écoles de Marseille (Présendines), de Lorgues (Var), d'Aubenas (Ardèche), de Valréas et de Lisle (Vaucluse), de Nîmes enfin, étalent des ouvrages en bois et des ouvrages en fer d'une exécution telle, que d'excellents ouvriers menuisiers, forgerons, serruriers déclarent que nos écoliers n'ont presque plus rien à apprendre.

Pour la plupart des visiteurs, et même des visiteurs compétents, de tels résultats tiennent du prodige, vu la date si récente encore de l'organisation du travail manuel dans les écoles primaires supérieures. Je ne partage pas leur surprise. L'enseignement manuel bénéficie, au contraire, selon moi, de son manque de passé, c'est-à-dire de son manque de tâtonnements, et aussi de son manque de routine. Son succès prouve, une fois de plus, combien il est plus facile de construire à neuf, que d'approprier à de nouveaux besoins une installation ancienne et défectueuse. Pour cet enseignement manuel, où la culture des doigts ne vient cependant qu'en seconde ligne, puisqu'il exige des études préalables de mathématiques et de dessin, pour cet enseignement qui ne peut se contenter d'à peu près, on a pris tout d'abord des maîtres spéciaux. On est bien parti ; rien n'empêchera d'atteindre le but.

Deux écoles supérieures de filles seulement, Marseille et Nîmes, ont exposé à Avignon. La première est représentée par des cahiers et des dessins ; la seconde, par des dessins, un atlas, un cahier de couture et des objets « confectionnés pour le cours de coupe », dit le catalogue.

Il n'y a aucune comparaison à établir entre cette exposition et celle des écoles primaires supérieures de garçons. Il y a cependant une quantité d'excellents éléments ; mais ils sont épars et difficiles à classer. Les albums de couture contiennent des spécimens de tous les genres de couture, de tous les genres de reprises ; ils donnent des layettes de poupées et des layettes d'enfants, mais les premières sont incomplètes et de formes contestables ; les secondes ne prouvent pas que les maîtresses soient au courant des modifications que l'hygiène a apportées au costume des bébés. Des chemises de femme, très ornées, laissent espérer que les élèves qui les ont taillées et cousues seront bientôt de bonnes lingères ; mais une seule robe d'enfant n'indique pas qu'elles seront de bonnes confectionneuses.

En fait de vêtements confectionnés, l'Exposition scolaire tout entière n'offre que trois spécimens ; la robe d'enfant dont je viens de parler, puis un peignoir et un corsage de percale, sans doublure ni baleines (ces

deux derniers sortent de l'école normale d'Avignon). C'est peu, les écoles élémentaires en donneraient presque autant.

Dans les envois des écoles élémentaires, c'est une profusion de petits morceaux d'étoffe sur lesquels les enfants ont *perlé* les différents genres de couture et de raccommodages; il y a, je le répète, des albums qui renferment des trésors, surtout celui de Mme Bastide, directrice de l'école de Mèze (Hérault), mais je doute cependant que sa meilleure élève puisse, une fois rentrée dans sa famille, suppléer la couturière, ou exécuter, sur de vraies serviettes, les reprises reproduisant les tissus fleuris qu'elle a si bien réussies sur des morceaux de carton préparés pour la circonstance.

Conclusion (et ce n'est pas la première fois que je vous dis, monsieur le directeur, ce que j'en pense) : dans nos écoles de filles, on sait faire tous les points. Sait-on tailler? Des chemises de femme et des pantalons de femme, peut-être; mais c'est à peu près tout.

Quant à ce que l'on est convenu d'appeler des « ouvrages de goût », c'est un véritable désastre; les couleurs les plus agressives se heurtent sur des tapis de table et sur des couvertures de lit brodés de laine, sur des devant de feu « ornés » de fleurs de laine, gisant sur un tapis de mousse également en laine, et sur ces horribles dessous de lampes et sur ces non moins horribles cadres à photographies qui constituent le luxe des auberges de campagne.

A qui la faute? Prenons la contre-partie de ce que nous avons dit pour expliquer les progrès du travail manuel dans les écoles de garçons, et nous verrons qu'en tout cas ce n'est pas la faute des institutrices.

L'organisation de notre enseignement manuel féminin — non pas l'organisation, puisque je constate justement qu'elle n'existe pas, mais plutôt l'*habitude* de faire du travail manuel... oh! bien peu! — l'habitude de faire du travail manuel est une vieille habitude; nous sommes ici, pour continuer ma comparaison de tout à l'heure, non pas dans un immeuble tout neuf et construit exprès pour nous, mais dans un immeuble à réparer, et nous savons que la tâche est ingrate. La routine règne dans la place. Mais ce n'est pas la seule cause du mal.

Le travail manuel féminin n'étant pas rigoureusement mathématique, comme le travail manuel masculin, permet l'*à peu près* incompatible avec ce dernier. Ainsi, tandis qu'une pièce de bois ou de fer s'ajuste ou ne s'ajuste pas, sans moyen terme, un morceau d'étoffe se soumet à une grande quantité de tricheries. Il en résulte qu'un homme ne peut être menuisier, serrurier, charpentier, qu'après avoir fait un apprentissage, tandis que la femme peut, à la rigueur, coudre, tailler, confectionner, sans savoir réellement confectionner, tailler, ni coudre. Elle est, semble-t-il, couturière de naissance. On n'a donc pas demandé de titres sérieux, d'aptitudes incontestables aux maîtresses chargées de la couture dans les écoles de filles; l'enseignement s'y est

distribué et s'y distribue souvent sans aucune méthode; le matériel même fait défaut dans beaucoup de localités.

Quant au goût, qui s'acquiert par une culture toute particulière, par la vue et la copie des bons modèles, par la vie même passée dans un milieu choisi, où la plupart des maîtresses chargées de l'enseignement manuel ont-elles pu le développer? Pour la confection, elles connaissent tout au plus les journaux de modes, de tristes éducateurs! Quant aux « ouvrages de goût », c'est la tradition qui se charge d'en perpétuer les modèles. Il faut bien qu'il en soit ainsi, puisqu'on les retrouve partout, partout, et toujours les mêmes!

Il y a pis encore: nos maîtresses de travail manuel, dont l'éducation professionnelle, si défectueuse, n'a pas plus de lien avec l'économie domestique, l'hygiène et la morale qu'avec le dessin, propagent par inexpérience le goût du luxe plutôt que celui de l'arrangement et de la couture. J'ai parlé tout à l'heure des chemises à empiècement de dentelle, je citerai maintenant le grand nombre de mouchoirs brodés exposés à Avignon, alors que je n'ai remarqué aucun ouvrage destiné à rendre le chez soi plus confortable et plus attrayant.

La question est donc fort complexe, beaucoup plus grave qu'on ne le pense; mais nous ne saurions, sans injustice, rendre responsables de l'état de choses actuel les institutrices qui, n'ayant pas été spécialement préparées, et ayant dépensé toutes leurs forces vives à se perfectionner au point de vue intellectuel, ne peuvent être de vraies maîtresses pour le travail des doigts. Et puis, elles n'ont pour guide que des inspecteurs! Est-ce leur faute?

Est-ce leur faute aussi, si l'épreuve de travail manuel au certificat d'études est illusoire?

La routine enraie si bien cet enseignement dans les écoles de filles, que nous n'y trouvons pas trace des petits travaux préparatoires en honneur à l'école maternelle, alors qu'ils sont la base du cours dans les écoles de garçons!

D'où je conclus qu'il faudra préparer des maîtresses pour l'enseignement manuel dans les écoles de filles.

En ce qui concerne les maîtresses des cours élémentaires, les écoles normales donneront des résultats suffisants lorsqu'elles auront été débarrassées de leur vampire : le brevet supérieur, et qu'elles seront devenues des écoles professionnelles-types, où les élèves-maîtresses apprendront leur profession d'institutrices

Quant aux écoles primaires supérieures et aux écoles professionnelles, il faudra un personnel spécialement préparé. J'ai déposé un vœu, en ce sens, au Conseil supérieur, session de janvier.

Le personnel une fois formé, où trouvera-t-on le temps pour faire aux élèves un enseignement méthodique et fécond?

La partie purement intellectuelle de l'Exposition d'Avignon — la galerie des cahiers — répond pour moi.

Ces cahiers renferment de longues rédactions d'histoire, de non

moins longues rédactions d'enseignement civique, de géographie, de sciences naturelles qui ne sont, le plus souvent, que la reproduction du cours fait ou... dicté par les maîtresses; ils renferment de longues analyses grammaticales, des dictées à foison... Que de suppressions à faire! Que de temps gagné, par les enfants, pour le travail manuel! Que de temps gagné par les maîtresses soit pour la correction très sérieuse de quelques devoirs bien choisis, soit pour la préparation de leurs classes!

Sans toucher à nos programmes, je trouverais tout le temps nécessaire pour que nos fillettes deviennent aptes à rendre dans leurs familles, d'abord, dans leur ménage ensuite, tous les services que l'on attend d'une jeune fille, puis d'une femme.

Ces cahiers en nombre relativement considérable (il y a 253 exposants) m'ont retenue longtemps, et m'ont fait encore une fois apprécier les avantages du cahier mensuel — surtout en temps d'exposition : une dizaine de cahiers, par école, permettent de juger l'enseignement du maître, alors que cinquante cahiers journaliers vous laissent hésitant. (Oh! je connais la grave objection des adversaires du cahier mensuel: « Qui nous prouve, disent-ils, la bonne foi des maîtres? » Eh bien! moi, j'ai besoin de croire à leur bonne foi, et jusqu'à preuve évidente du contraire, j'y crois. )

Comme il m'était impossible de tout voir, je suis allée tout droit vers les sujets qui m'attirent : vers l'enseignement du français et de la morale.

Ici les cahiers des écoles de filles prennent la revanche de l'échec subi par le travail manuel. Les petites filles écrivent plus facilement et mieux que les garçons, malgré les efforts très louables de quelques instituteurs qui préparent à la composition française (le mot est par trop ambitieux) par des exercices très ingénieusement gradués.

Beaucoup de sujets — je parle ici des écoles de garçons — sont bien choisis, se rapportant à des actes de la vie : lettres à des parents, à des amis, à des fournisseurs; récits d'excursions, de fêtes publiques: traductions en prose de fables faciles... Pourquoi ces essais sont-ils si déplorablement corrigés? C'est évidemment parce que les corrections ne peuvent être faites qu'à la vapeur, avec cette accumulation de devoirs écrits! Au moins devrait-on quelques égards à la langue française.

« En levant son chapeau cet enfant *a fait un devoir* de politesse. »

« L'air de la ville, au lieu de lui donner de la force et de *lui* développer *ses* membres... »

« Il n'a pas autant d'occasions de dépenser *comme* son frère. »

« On médit quand on dit du mal du prochain *qui est vrai*. »

Si des sujets divers que je viens de signaler je passe aux sujets de morale donnés tant aux filles qu'aux garçons, je retombe dans toutes mes anxiétés au sujet de l'utilitarisme qui nous envahit et menace d'étouffer l'envolée généreuse qui avait fait de la nation française

la première nation du monde. On dirait, en lisant ces compositions, — où je cherche avidement quelques-unes de ces exquises naïvetés, mal exprimées mais... naïves qui font pénétrer jusqu'au plus profond de l'âme de l'enfant, — on dirait que nous n'avons plus en France qu'un cauchemar et un rêve : le cauchemar, c'est le gendarme; le rêve, c'est d'avoir une bonne position, bien lucrative, sans trop de travail.

Ainsi : « Le maraudeur est arrêté, jugé. Le juge lui dit des paroles sévères; il lui déclare que, s'il recommence, il ira en prison, *ce qui fera le déshonneur* de sa famille, le sien et celui de tous. »

Ainsi, « Pierre et Jean, deux frères, n'ont pas suivi la même voie; Jean est cultivateur, Pierre est employé à la ville voisine; Jean se porte mieux parce que l'air de la campagne colore ses joues d'un rouge vermeil, tandis que l'air de la ville, au lieu de lui donner — à Pierre — de la force et *de lui* développer *ses* membres le laisse chétif. Pierre est économe *parce qu'il n'a pas d'occasion de dépenser;* IL N'Y A PAS AUTANT DE CAFÉS A LA CAMPAGNE QU'A LA VILLE *où*, APRÈS AVOIR PAYÉ SES PETITS VERRES, IL FAUT ENCORE DÉPENSER SON ARGENT POUR ACHETER DE BEAUX HABITS. » (Ce travail est noté 9 points sur 10.)

Ainsi, « le père Martin est toujours ivre; il rend sa femme malheureuse; ses enfants sont obligés de mendier leur pain; il ne gagne pas sa vie en allant toujours au cabaret; quand on est ivre, les gendarmes vous rencontrent et vous mettent en prison; la loi est sévère, surtout celle de 1843. *Il faut prendre de bonnes résolutions et ne pas trop boire, parce que ça fait mal à la santé.* » (9 points sur 10.)

Ainsi : « Qu'est-ce que le dévouement? C'est l'acte par lequel on préserve de la mort ou de quelque danger la vie d'un de ses semblables qui, sans notre concours, aurait infailliblement péri; exemple : le chevalier d'Assas; autre exemple : le père de Dumas a arrêté, à lui tout seul, un escadron autrichien. »

(Note 10, « exemples très bien choisis ».)

Il faut avouer que le dévouement, ainsi restreint, n'est pas à la portée de tout le monde, et je me demande ce que devient celui de tous les jours, le seul vraiment héroïque.

Voici le pendant pris dans une école de filles : « Le courage est la vertu qui fait que l'on se dévoue; il y a le courage civil et le courage militaire; le courage civil sauve les semblables; il est moins brillant que le courage militaire. L'homme courageux se fait tuer pendant la guerre. »

D'où l'on peut conclure que le courage ne peut pas être une vertu féminine.

Dans les écoles de filles, je trouve, à côté de sujets trop difficiles tels que celui-ci : « La famille dans l'antiquité, comparée à celle d'aujourd'hui, *le rôle de la femme* », des révélations douloureuses sur la manière dont on cultive *la femme* dans l'élève; une jeune fille, rentrée chez ses parents, raconte à une amie de pension comment elle passe

ses journées dans sa famille. Le canevas a été préparé en commun, et même les broderies, car *toutes* les élèves ont mis la même chose; toutes ont écrit : *Je ne rougis pas de balayer!* pas une n'a eu l'idée de s'insurger et de dire : *Je rougirais de ne pas balayer!*

L'enseignement du français et l'enseignement moral sont donc les deux points très faibles dans les écoles de garçons et de filles, comme l'enseignement manuel est le point faible dans les écoles de filles seulement. L'étude des cahiers exposés au Champ de Mars en 1889 me le faisait craindre; l'exposition d'Avignon m'en a persuadée et, ne fût-ce que sous ce rapport, elle est très suggestive.

Pour se réconforter, pour se rendre compte de la bonne volonté et du savoir du personnel, il faut fouiller dans les travaux des maîtres et des maîtresses; il faut admirer les « tableaux pour l'enseignement des sciences » ou « de l'histoire », les herbiers, les collections d'insectes, les planches d'histoire naturelle, et surtout les monographies du'n grand nombre de communes. La collection de ces monographies sera précieuse un jour pour les historiens. En première ligne, il faut placer celle de Saint-André-de-Valbrègues par M. Bancal, inspecteur à Apt, et les monographies de tout l'arrondissement d'Apt, par M. Bancal et ses instituteurs.

En somme, les organisateurs de l'Exposition d'Avignon méritent nos éloges; s'ils nous ont donné une nouvelle occasion de signaler nos infériorités, — ce qui est le meilleur moyen de nous améliorer, — ils nous ont en même temps réconfortés en nous montrant les grands progrès accomplis.

Je me félicite, monsieur le directeur, de vous avoir procuré l'occasion de les remercier.

Pauline KERGOMARD,
*Inspectrice générale des écoles maternelles.*

P. S. — Si je n'ai rien dit de l'exposition des écoles maternelles, — au nombre de douze, — c'est que je n'y ai rien trouvé que je n'aie déjà signalé dans tous mes rapports.

# L'ÉCOLE DE FONTENAY-LE-FLEURY (Seine-et-Oise)

## SOUS L'ANCIEN RÉGIME (1714).

---

Voici un des documents les plus intéressants que j'aie rencontrés relativement aux petites écoles. Les écrivains qui se sont occupés de cette question ont eu rarement à citer des pages bien explicites. Celle-ci présente une peinture vivante de la vie des maîtres d'école sous l'ancien régime. La scène se passe aux portes de Versailles, au centre des lumières, pour ainsi dire.

Quelques mots d'abord sur la paroisse de Fontenay-le-Fleury. La *Description de la généralité de Paris* (1759) donne ce renseignement : « Cette paroisse, du diocèse de Chartres, est à cinq lieues de Paris, dans le Parc de Versailles. 66 feux, 100 communiants... L'archidiacre de Pincerais nomme à cette cure, qui vaut 1,000 livres; le séminaire d'Orléans a la dîme. M. Quivot, architecte du roi, y a 150 arpents et une ferme avec pressoir et colombier. » Cela signifie que M. Quivot était privilégié pour l'impôt de ses 150 arpents, c'est-à-dire qu'il en payait peu ou pas du tout; et que les habitants devaient, moyennant redevance, faire leur cidre à son pressoir et que les pigeons de son colombier se nourrissaient sur les champs des villageois. Quant aux 66 feux et 100 communiants, ces chiffres représentent 300 habitants. Aujourd'hui cette commune compte plus de 600 âmes.

Cela dit, arrivons au document. Le voici[1] :

Par devant Pierre Granet, greffier tabellion à St-Cyr, Fontenay le Fleury, grand parc de Versailles, étant à Fontenay, à l'issue de vêpres de ladite paroisse, aujourd'hui dimanche, 3e jour de juin 1714, en présence des témoins ci-après nommés, sont comparus les principaux habitants de ladite paroisse, aux fins d'établir un maître d'école en ladite paroisse pour instruire les enfants dudit lieu à la doctrine chrétienne, servir à l'église, pour instruire iceux à chanter le plain chant, montrer à lire, écrire, l'arithmétique, faire le catéchisme trois fois la semaine, de l'avis et consentement de Messire Pierre Antе Pinel de la Mortelière, prêtre commandataire, prieur de Notre Dame

---

1. Archives de Seine-et-Oise, série E, notariat de Saint-Cyr.

de Noyen, curé de ladite paroisse; à l'effet de quoi sont comparus Louis Odiot, jardinier, ancien marguillier, procureur syndic de la dite paroisse; Claude Lecocq, aussi ancien marguillier, marchand; Jacques Moisse, manouvrier, de présent marguillier en charge de ladite église; Charles Degenetay; le s[r] Louis Soubrillard; Lancre, manouvrier; Martin Ledoux, laboureur; Claude Cogniot, laboureur; le s[r] Louis Joseph Guitel, jardinier; Jacques Tirmouy, laboureur; Gabriel Predeaux, manouvrier, et Guiard, laboureur, tous demeurants audit lieu; à l'établissement duquel maître d'école est aussi comparu François Véron, sciencé pour faire lesdites fonctions, ce acceptant, qui a promis faire fidèlement son devoir en son âme et conscience aux gages, clauses et conditions ci-après déclarées : 1° de par lui chanter à l'église tous les jours qu'il conviendra, porter les cheveux courts, être exactement à l'église, notamment fêtes et dimanches[1], assister M[r] le curé ou M[r] le vicaire dans toutes les fonctions curiales tant de jour que de nuit, pour l'administration des sacrements aux malades, même pour les fiançailles et mariages, et généralement pour toutes les autres cérémonies prévues et imprévues; tenir les écoles pour les enfants, quatre heures par jour, savoir le matin, depuis 8 heures jusqu'à 10, et la relevée, depuis une heure jusqu'à 3. A la sortie de ladite école, le soir, les conduira à l'église modestement, pour y chanter une antienne à l'honneur de la S[te] Vierge, avec l'oraison, ensuite un de profondis pour les parents trépassés; le matin, les conduira à l'église pour y entendre la Sainte Messe; leur apprendra sérieusement à prier Dieu, ainsi que leur catéchisme qu'il leur fera chaque semaine, le mercredi et le samedi; en choisira 6 des plus sages, auxquels il apprendra à servir la S[te] Messe, à chanter versets, épîtres et répons. Au défaut desdits enfants, servira lui-même en personne les messes qui se diront en ladite paroisse, préparera et resserrera les ornements pour le service divin; n'aura de congé que le jeudi après midi; ne pourra sortir ni découcher de ladite paroisse sans la permission de M[r] le Curé ou de M[r] le Vicaire; aidera, les veilles des fêtes solennelles, au bedeau à préparer l'église et les autels qui sont en icelle; se trouvera à l'église au dernier *coup* sonnant du service divin; sonnera tous les jours l'angelus, au lever et au coucher du soleil; et de plus, le carême, entre onze heures et midi; — aura soin d'entretenir les enfants dans un grand respect et modestie à l'église, et de rendre le respect qu'ils doivent à leurs pères et mères, parents, etc., et fera généralement tout ce à quoi il est obligé par sa charge; en sorte qu'il donne bon exemple aux grands et aux petits : moyennant quoi s'est volontairement ledit curé obligé à donner audit s[r] Véron la somme de 120 livres, dont il sera pris du consentement de M[gr] l'évêque de Chartres, sur la

1. Noter qu'à cette date (1714), outre les cinquante-deux dimanches de l'année, on pouvait compter trente-huit à quarante jours fériés qu'il fallait chômer, comme dit La Fontaine, et où la présence du maître d'école était obligatoire à l'église.

fabrique de ladite église, une partie, et le surplus sera payé des deniers dudit curé; et de plus pour contribuer à l'entier paiement de la somme de 200 livres promise audit Véron, se sont, comme dessus volontairement obligés particulièrement chacun, savoir ledit Odiot, à payer la somme de 15 livres; Claude Lecocq, celle de 12 livres; Charles Degenetay, celle de 10 livres; François Guiard, celle de 10 livres; Louis Tirmouy, 6 liv.; Louis Soubrillard, 3 liv.; Louis Moisse, 3 liv.; Lancre, celle de 4 liv.; Martin Ledoux 5 liv.; Joseph Guitel, 4 liv. et Gabriel Predeaux, celle de 3 liv.; Claude Cogniot, 3 liv. — Lesquelles sommes seront payées par les susnommés à proportion, audit Véron, de trois mois en trois mois, dont le 1er terme écherra à payer au 3 7bre prochain, et de continuer d'an en an, de terme en terme, pendant trois ans consécutifs, à commencer de cette date des présentes. Les parties ont accordé par chacune desdites trois années le mois d'août pour les vacances dudit Véron; et moyennant le paiement ci-dessus arrêté et promis par les habitants mentionnés au présent acte, ils enverront leurs enfants à l'école dudit Véron, pour par lui être instruits, sans que ledit Véron puisse exiger autres paiements que ceux ci-dessus.

Néanmoins a été convenu qu'il sera permis audit sr Véron d'enseigner aux enfants circonvoisins, qui pourraient venir à son école, et les faire payer, si bon lui semblera, sans être tenu d'en rendre compte de ce qu'il en recevra; pourra avoir dès à présent une couple de vaches, sans être imposé à la taille, à condition qu'il ne fera pas autre ampliation que sa susdite charge, et instruira les pauvres enfants de la paroisse gratis; car ainsi tout ce que dessus a été convenu et accordé, promettant et obligeant à chacun en droit soi, et renonçant; et fait et passé, arrêté audit Fontenay en la maison presbytérale dudit lieu, en la présence de sr Potdevin, écuyer, sieur du Pavillon, ancien gendarme de la garde du Roi, demeurant aud. Fontenay, et Pierre Marchand, maréchal, témoins, demeurants audit lieu, lesdits jour et an que dessus; et ont signé à l'exception de Louis Soubrillard, Jacques Moisse, Jean Lancre, Degenetay, Guiard, Prédeaux, Lecocq, qui ont déclaré ne savoir écrire ni signer, de ce enquis par ledit tabellion et interpellés suivant l'ordonnance.

Le 8 juin, le même tabellion Grenet contrôlait cet acte ou contrat, et percevait 1 livre 15 sous.

Je dois déclarer que je n'ai pas cru devoir reproduire l'orthographe par trop fantaisiste de l'honorable tabellion. L'homme de loi avait pu étudier les procédés nécessaires à la rédaction d'un acte, mais jamais la grammaire n'avait passé sous ses yeux.

Sans vouloir commenter un document qui appellerait une foule d'explications, je dirai cependant quelques mots.

Il paraît résulter de l'ensemble de l'acte que c'était pour la première fois que les habitants de Fontenay-le-Fleury appointaient chez eux un maître d'école; car il n'est pas fait mention du prédécesseur du sieur Véron.

On remarquera tout d'abord que si le curé, avec les fonds de la fabrique, payait une grande partie du salaire du maître, il en avait pour son argent. Véron devenait son serf, taillable et corvéable surtout, de jour et de nuit : un sacristain en titre n'aurait pas eu plus d'occupations à l'église : l'école, on le comprend, était chose secondaire aux yeux du prieur curé, qui imposait à Véron des obligations que lui-même aurait dû remplir; car le catéchisme dont il est question ici rentre dans les devoirs d'un curé.

Mais passons. Une clause du contrat devait blesser Véron : porter *les cheveux courts*. Le pauvre homme! il se soumettait à tout; la perspective d'avoir une couple de vaches lui faisait fermer les yeux sur la multiplicité de ses obligations, — à moins qu'il ne fût marié; mais dans ce cas la position devenait plus intéressante, les 200 livres permettaient à peine d'avoir du pain pour deux personnes; car il ne faut pas supposer que Véron pût voir venir à son école des *enfants circonvoisins* : le loisir lui aurait fait défaut, et d'ailleurs Véron n'était pas maître de son temps. Il avait le mois d'août pour reprendre haleine, si toutefois le curé ne réclamait pas sa présence à l'église: alors il lui était permis de soigner sa vache, ou de garder celles des autres.

Les lecteurs auront constaté sans doute que sur les douze habitants notables qui se cotisent pour parfaire le traitement de Véron, sept, plus de la moitié, ne savaient ni lire, ni écrire; et les signatures des cinq autres dénotent très peu d'instruction.

J'aurais beaucoup d'autres réflexions à présenter sur ce contrat, par exemple sur le logement du maître d'école : le tabellion n'y pense pas, et, probablement, non sans cause. Avec un traitement semblable, plus élevé que partout ailleurs, puisque, à cette époque, les traitements d'instituteurs ne dépassaient pas 150 livres, il est probable que Véron devait pourvoir à son logement et au mobilier de sa classe : c'était de ce côté une dépense de 25 à 30 livres, qui diminuait d'autant son salaire annuel.

Il y a bien encore un point obscur : c'est l'enseignement lui-même. Quel était-il, quel pouvait-il être? Si le contrat est clair

et explicite par rapport aux divers services dont Véron devait s'acquitter à l'église ou auprès du curé et de son vicaire, on était moins exigeant pour l'instruction proprement dite.

On pourrait objecter que cela se passait en 1714, c'est-à-dire quatre-vingts ans avant la Révolution, et qu'il a dû y avoir progrès dans l'intervalle. Les renseignements me font défaut pour la commune de Fontenay-le-Fleury, mais j'ai sous les yeux quelques notes sur la commune de Villepreux, commune plus importante, et voisine de Fontenay.

« A Villepreux, au commencement du dix-septième siècle, une fondation de 200 livres de rente avait permis d'établir un clerc qui remplissait la double fonction de vicaire et de maître des petites écoles : à ces 200 livres l'hôpital de Paris en ajoutait 100 à titre de don pour les écoles des enfants pauvres. » Le clerc consacrait-il beaucoup de temps à l'instruction des enfants? Voici ce que je trouve dans une curieuse monographie de Villepreux :

« 27 décembre 1793. Etrange scrutin pour la nomination d'un procureur de la commune — la plupart des électeurs ne sachant ni lire ni écrire, l'élection se fit au moyen de haricots blancs et rouges. »—« Le premier instituteur nommé fut le sieur Hersant (22 germinal an II). »

Sur soixante à soixante-dix électeurs qui ont pu assister en 1789 à la rédaction du cahier de Fontenay, onze seulement ont signé. Les successeurs de Véron, s'il en a eu, n'avaient pas préparé des générations bien lettrées. Il faut croire que l'église, grâce à leurs soins assidus, avait continué à être bien entretenue.

J.-F. Thénard,
*Professeur au lycée de Versailles.*

Comme post-scriptum à l'article ci-dessus de M. Thénard, M. Martin, inspecteur primaire à Versailles, nous adresse la note suivante :

Si le sieur Véron a été le premier instituteur de Fontenay-le-Fleury, une pièce annexée au registre des mariages de cette commune, pour l'année 1739, montre qu'il n'a pas exercé longtemps, et qu'il a eu un successeur. Le sieur Jacques Aury l'a remplacé en 1716, et il s'est marié à Fontenay en 1739 avec une

femme qui avait été sa commère; à cet effet il dut obtenir une dispense.

Voici la copie de la « Dispense pour le mariage de Jacques Aury, maître d'écholle à Fontenay ». Nous en respectons le style et l'orthographe :

Sur l'empêchement de cognation spirituelle qui existe entre Jacques Aury et Elisabeth Le Jards, veuve de Nicolas Le Moine, provenant de ce que ledit Aury a tenu sur les fonts du baptême un enfant du mariage de ladite Le Jars avec ledit feu Le Moine..., et après qu'il nous est apparu que ladite Le Jars n'a point été ravie par ledit Aury, nous avons approuvé et fulminé ladite bulle..., leur imposant pour pénitence salutaire de demeurer séparés d'habitation jusqu'à la célébration de leur mariage et à faire brûler sur l'autel de leur église paroissiale pendant les offices de Messes et Vêpres deux cierges chacun d'un quarteron outre les ordinaires, d'assister aux offices de Messes et Vêpres pendant trois dimanches consécutifs à genoux dans leur dite église paroissiale et après lesdites Messes et Vêpres réciter à genoux le chapelet ou couronne de la Ste Vierge ou s'ils savent lire les pseaumes de la pénitence, et de se confesser pendant un an de leur mariage aux quatre principales fêtes de l'année. — Donné à Chartres, le 16 juillet 1739. — (Signé) de Montigny. — Par Mondit sieur l'Official : (signé) Vintant.

---

# CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Les gaz oxygène et hydrogène, que les professeurs de chimie étudient dans les premières leçons de leurs cours et pour lesquels nos laboratoires possèdent de nombreux moyens de préparation, ont été l'objet, depuis un certain nombre d'années, de recherches faites dans le but de les préparer industriellement.

La préparation industrielle de l'oxygène, si l'on parvenait à la réaliser dans des conditions véritablement économiques, pourrait donner lieu à d'importantes applications, dont nous dirons quelques mots dans le cours de cet article. La première tentative faite dans cette voie est due à Boussingault, qui proposait, il y a près de quarante ans, d'extraire l'oxygène de l'air atmosphérique. Dans un tube contenant de la baryte et chauffé au rouge sombre, il faisait passer un courant d'air : la baryte s'oxydait et se transformait en bioxyde de baryum :

$$BaO + O = BaO^2.$$

Quand cette transformation était faite, Boussingault portait la température du tube au rouge vif; le bioxyde se décomposait, rendait l'oxygène momentanément fixé et régénérait la baryte capable de reproduire la même réaction. L'idée était excellente; malheureusement on s'aperçut bientôt que, lorsque la baryte avait servi un certain nombre de fois, elle perdait sa porosité, se frittait et devenait incapable de reproduire la réaction. Ajoutons qu'un autre inconvénient du procédé consistait dans sa lenteur, le courant d'air devant avoir une vitesse petite pour que l'air se dépouillât complètement de son oxygène. Depuis, M. Gondolo avait proposé de mélanger à la baryte une certaine quantité de chaux, qui donnait plus d'infusibilité à la matière, lui conservait la porosité nécessaire à la réaction et prolongeait l'usage qu'on pouvait en faire.

Plus tard H. Sainte-Claire Deville et Debray proposaient de décomposer par la chaleur l'acide sulfurique en oxygène et en acide sulfureux que l'on séparait de l'oxygène en l'absorbant par des dissolutions alcalines :

$$S^2O^6H^2O^2 = S^2O^4 + H^2O^2 + O^2.$$

Comme l'acide sulfurique se prépare en oxydant l'acide sulfureux au moyen de l'oxygène de l'air, on voit que ce procédé revenait aussi à extraire l'oxygène de l'air, puisque l'acide sulfurique employé peut être considéré comme ayant servi à fixer momentanément l'oxygène de l'air, l'acide sulfureux produit par la décomposition étant capable de reproduire de l'acide sulfurique. Ce procédé n'est pas devenu industriel, à cause de la difficulté qu'on éprouve, même au rouge, à décomposer totalement l'acide sulfurique; la portion non décomposée attaque rapidement à cette température les cornues en grès ou en terre et les met hors d'usage.

C'est contre cet écueil, l'attaque et la destruction des vases employés, que sont venus échouer les procédés si ingénieux et si élégants proposés par M. Mallet d'une part et par Tessié du Mothay et Maréchal d'autre part. Le premier décomposait l'eau par le chlore; il se formait de l'acide chlorhydrique et de l'oxygène:

$$HO + Cl = HCl + O.$$

Le chlore était obtenu en décomposant par la chaleur le chlorure de cuivre CuCl, qui se transforme en chlore et en sous-chlorure $Cu^2Cl$ :

$$2CuCl = Cu^2Cl + Cl.$$

Ce sous-chlorure mis en présence de l'oxygène de l'air et de l'acide chlorhydrique, produit dans la première réaction, régénère le chlorure CuCl, qui peut servir à nouveau :

$$Cu^2Cl + HCl + O = 2CuCl + HO.$$

On voit donc qu'en définitive ce procédé revenait aussi à extraire l'oxygène de l'air, puisque c'est l'air qui permet la régénération du chlorure.

Enfin Tessié du Mothay et Maréchal, en partant de la même idée, faisaient passer un courant d'air sur un mélange de bioxyde de manganèse et de soude hydratée porté au rouge naissant vers 350° dans un four à réverbère, et le transformaient en manganate de soude :

$$MnO^2 + NaO,HO + O = NaOMnO^3 + HO,$$

puis ils décomposaient le manganate vers 450°, par un courant de vapeur d'eau, en oxygène qui se dégageait et en un mélange de bioxyde et de soude qui pouvait servir à nouveau :

$$NaOMnO^3 + HO = MnO^2 + NaOHO + O.$$

La grandeur des surfaces à chauffer et la rapide destruction des fours ont fait échouer cette méthode d'extraction de l'oxygène de l'air atmosphérique.

Dans ces derniers temps, on est revenu au procédé Boussingault, qui a été heureusement modifié en Angleterre et fonctionne régulièrement à l'usine de Horseferry Road. On est parvenu à y fabriquer la baryte par une méthode qui repose sur la théorie de la dissociation et permet de transformer indéfiniment la baryte en bioxyde régénérant lui-même la baryte en se décomposant.

A cet effet, MM. Brin frères ont imaginé de peroxyder la baryte *sous pression* et de décomposer *dans le vide* le bioxyde de baryum formé, en maintenant dans les deux opérations une température de 750°, qui est la moyenne entre la température de formation du bioxyde (550°) et la température de sa décomposition (950°). Pour préparer la baryte, ils chauffent à 800° de l'azotate de baryte dans des creusets de terre : l'azotate fond, se décompose, laisse dégager son acide azotique sous forme de produits nitreux et d'oxygène, et la baryte reste au fond des creusets à l'état de masse poreuse et dure, présentant l'aspect de la pierre ponce: elle fuse comme la chaux en présence de l'eau, mais plus vivement et en dégageant plus de chaleur. Le prix de revient est élevé, 2 francs le kilogramme ; mais cela n'est qu'un inconvénient apparent, puisque la même baryte sert depuis trois ans à l'usine de Horseferry Road, ce qui permet un amortissement rapide des frais de fabrication de la matière première.

La baryte est mise dans des cornues verticales en acier, disposées par batteries de douze dans un four, où vient les chauffer la flamme d'un mélange d'air et d'oxyde de carbone. Ce dernier gaz est produit par la combustion incomplète d'une masse de coke placée dans un gazogène situé au-dessous du four. La température de ces cornues doit être, comme nous l'avons dit, de 750° : quand elle est atteinte, des pompes aspirent l'air au dehors et le refoulent dans les cornues sous une pression de $1^{kg},7$ par centimètre carré. Avant d'arriver dans les cornues, l'air est obligé de traverser un épurateur formé de deux grands cylindres remplis, le premier de chaux vive, le second de soude caustique en morceaux. Il y laisse la vapeur d'eau et son acide carbonique. Au bout de sept minutes et demie environ de contact de l'air et de la baryte,

celle-ci est transformée en bioxyde de baryum. Par la manœuvre de robinets et de valves convenablement disposés, on force alors les pompes à faire le vide dans les cornues. Quand la pression n'est plus que de $1^{kg},034$, ce qui équivaut à une colonne de mercure de $0^{m},663$, le bioxyde de baryum se décompose et dégage l'oxygène absorbé qui est dirigé dans des gazomètres. La désoxydation dure sept minutes et demie, et on peut faire de 100 à 140 opérations par vingt-quatre heures.

M. Kennett S. Murray, dans un mémoire présenté à l'*Institution of Mechanical Engineers*, de Londres, estime que dans une usine spécialement construite pour cette industrie le prix de revient de l'oxygène est de 0 fr. 31 c. par mètre cube. Il tomberait à 0 fr. 09 c. dans une usine où il serait directement employé, les frais généraux se trouvant diminués par suite de leur répartition sur une plus grande somme d'affaires.

L'oxygène ainsi fabriqué est ensuite emmagasiné, à l'aide de compresseurs, dans des cylindres en acier doux à fond sphérique, qui ont été essayés à la presse hydraulique sous une pression de 300 atmosphères. Il y est comprimé à 120 atmosphères. C'est dans ces cylindres que l'oxygène est transporté dans les lieux de consommation.

L'oxygène, préparé par le procédé que nous venons de décrire, est en Angleterre l'objet d'un certain nombre d'applications. On l'utilise pour la fusion des minerais réfractaires, pour la soudure au chalumeau, la purification des alcools de grains, la fabrication du cristal où il permet d'éviter la réduction de l'oxyde de plomb, etc. Mais les deux principales applications paraissent être celles que l'on en fait au blanchiment et à l'épuration du gaz d'éclairage.

Dans le premier cas, on mélange aux composés chlorés soit l'oxygène gazeux, soit de l'eau saturée de ce gaz. Dans le second cas, on sait que les composés sulfurés, que renferme le gaz brut de houille, sont à la sortie des cornues épurés par de l'oxyde de fer qui à leur contact se transforment en sulfure, et que l'oxyde de fer est ensuite revivifié par une exposition à l'air. Mais, au bout d'un certain nombre d'opérations, l'oxyde de fer perd son pouvoir absorbant. M. Valon a trouvé que la revivification de l'oxyde se faisait beaucoup mieux en soumettant le sulfure à l'action du gaz brut mélangé d'oxygène. Le soufre est plus faci-

lement absorbé et l'oxyde peut servir un plus grand nombre de fois. Le gaz obtenu a un pouvoir éclairant plus considérable.

Le problème de l'aérostation militaire a beaucoup préoccupé dans ces dernières années les différentes nations, et partout on a cherché le moyen de construire des ballons d'un gonflement facile en campagne et pouvant permettre d'observer les mouvements de l'ennemi. Nos officiers au Tonkin, les Italiens à Massaouah, les Anglais dans la campagne du Soudan ont employé les aérostats. Nous devons citer ici les remarquables travaux du commandant Renard, qui poursuit ses recherches depuis longtemps à l'établissement d'aérostation militaire de Chalais et qui est arrivé déjà à de si importants résultats au point de vue de la direction des aérostats. A l'Exposition de 1889 figuraient au Champ de Mars les appareils construits sous la direction de cet officier.

Nous n'avons pas à étudier ici les moyens qu'il a employés pour construire le ballon dirigeable : nous dirons seulement qu'il se compose d'un ballon ayant la forme générale d'un poisson à section circulaire. Ce ballon soutient une nacelle portant à l'arrière une hélice à deux branches, qui est mise en mouvement par une machine dynamo, mue elle-même par le courant d'une pile inventée par le commandant Renard.

Une des parties les plus intéressantes du problème est la question de gonflement de l'*aéronat* (mot consacré par le Congrès de 1889 pour désigner les ballons dirigeables). Ce gonflement doit être fait à l'aide d'un gaz d'une préparation facile, économique et d'une densité très faible. On sait en effet que la force ascensionnelle est égale à la différence entre le poids de l'air déplacé et le poids de l'appareil. Ce dernier poids est ici assez considérable par suite de la nécessité d'installer les machines motrices dans la nacelle. De plus le volume du ballon ne doit pas dépasser beaucoup 500 mètres cubes. Il faut donc un gaz très peu dense, et le gaz d'éclairage ayant une densité trop grande, on a dû y renoncer et recourir à l'hydrogène, dont un mètre cube pèse 89 grammes, l'air pesant, dans les mêmes conditions de température et de pression ($0^{\circ}$ et $760^{mm}$), 1293 grammes.

Le commandant Renard s'est arrêté d'abord, pour la préparation

de l'hydrogène, à l'action du fer sur l'acide sulfurique en présence de l'eau, mélange qui, comme on le sait, donne lieu à de l'hydrogène et à du sulfate de fer. Il a construit à cet effet un appareil qui permet de préparer industriellement l'hydrogène. L'appareil fixe, qui a fonctionné à Chalais, se compose essentiellement d'un vaste récipient doublé de plomb, dans lequel on met d'abord la quantité de tournure de fer nécessaire : au fond de ce générateur arrive un tube, qui amène l'eau acidulée contenue dans un réservoir situé à un niveau supérieur. Le liquide monte peu à peu dans le générateur, attaque le fer, et le gaz hydrogène se dégage, sort à la partie supérieure et, avant de se rendre au ballon, passe dans des appareils qui le lavent et le dessèchent. Un trop-plein sert à l'écoulement de la dissolution de sulfate de fer.

Le commandant Renard a modifié cet appareil de manière à ce qu'il puisse être placé sur roues et transporté en campagne.

Des essais ont été faits aussi à Berlin dans le même but par le lieutenant Richter de l'artillerie prussienne. Sa méthode consiste à chauffer à température élevée un mélange de zinc et d'hydrate de chaux. Les deux corps réagissent l'un sur l'autre, il se forme de l'hydrogène et du zincate de chaux :

$$CaOHO + ZnO = CaOZnO + H.$$

Une pareille méthode ne paraît pas devoir comporter l'emploi d'appareils facilement transportables, et, la production d'un gramme d'hydrogène exigeant un équivalent de zinc, c'est-à-dire 33 grammes de zinc, le prix relativement élevé du zinc semble devoir constituer un autre inconvénient de cette méthode.

Ajoutons que la question de transport des appareils n'a peut-être plus la même importance depuis qu'on a imaginé de comprimer l'hydrogène sous de fortes pressions dans des tubes en fer très résistants et facilement transportables à la suite des armées.

C'est ce qui a été fait au Soudan par les Anglais et à Massaouah par les Italiens. La question entre donc dans une nouvelle voie, et l'on n'aura plus qu'à se préoccuper de préparer l'hydrogène dans des usines fixes et par des procédés où la rapidité d'exécution ne sera plus nécessaire.

Dans ces conditions la préparation de l'hydrogène par l'électrolyse de l'eau se présentait naturellement à l'esprit. On sait que lorsqu'on fait passer un courant électrique dans un voltamètre,

l'eau qu'il renferme se décompose, que l'hydrogène va au pôle négatif et l'oxygène au pôle positif.

Il est facile de se rendre compte des conditions économiques de la question et, sans entrer dans le détail du calcul, nous dirons que pour décomposer neuf grammes d'eau, il faut une quantité d'électricité représentée par 96,000 coulombs; de plus, il faut que le courant ait une force électromotrice capable de triompher de la force électromotrice inverse du voltamètre et de la résistance intérieure de celui-ci. Si cette résistance était nulle, il suffirait d'une force électromotrice égale à $1^{volt},3$. En admettant un rendement de 75 0/0, on peut démontrer, comme l'a fait M. G. Béthuys, que pour qu'un voltamètre donne 1 gramme d'hydrogène par seconde, il faut que sa résistance ne dépasse pas $0^{ohm},0000045$. En partant de là on peut arriver à déterminer le rapport qui lie l'écartement des électrodes à leur surface. Cela posé, il est facile de calculer le travail mécanique à effectuer pour fournir la quantité d'électricité nécessaire à la production, en un temps donné, d'un mètre cube d'hydrogène. En supposant le rendement du voltamètre égal à 75 0/0, celui de la machine productrice du courant à 70 0/0, une force de $8^{chx},5$ suffirait pour produire 1 mètre cube d'hydrogène par heure. Dans ces conditions, le mètre cube d'hydrogène reviendrait à 0 fr. 30 c., tandis que par les procédés habituels il revient à 1 fr. Il y a encore lieu de déduire de ce prix celui de l'oxygène qni est produit en même temps.

Le calcul dont nous venons de donner les bases est théorique; mais quand on arrive à la pratique on se trouve en présence d'autres difficultés, prix des machines dynamos, amortissement des frais d'installation, prix élevé des électrodes en platine, résistance intérieure des voltamètres, etc. M. Latchinov en Russie, le commandant Renard à Chalais, se sont efforcés de triompher de ces difficultés. Le dispositif imaginé par M. Latchinov se compose d'une batterie de 132 voltamètres placés sur trois rangs et accouplés en tension sur chaque rang. A travers ces éléments on fait passer un courant de 600 ampères avec une force électromotrice de 100 volts. Chaque rangée reçoit donc 200 ampères. M. Latchinov produit ainsi par jour 264 mètres cubes d'hydrogène, qui reviennent à un prix bien supérieur au prix théorique que nous avons calculé.

Le commandant Renard est arrivé à un résultat beaucoup plus satisfaisant. Il a construit un voltamètre véritablement industriel, dans lequel les résistances ont été amenées à leur valeur minimum ; les électrodes de platine y sont remplacés par des électrodes en tôle de fer.

Quoi qu'il en soit, les essais dont nous venons de parler permettent d'espérer que l'expérience de la décomposition électrolytique de l'eau exécutée en 1800 par Nicholson pourra, dans un avenir prochain, nous fournir l'hydrogène et l'oxygène dans des conditions vraiment industrielles.

Il est un autre corps, que nous préparons à l'état gazeux dans nos laboratoires, et dont les applications industrielles prennent chaque jour plus d'importance : c'est l'acide carbonique liquide, qui est aujourd'hui fabriqué couramment dans l'usine de la *Carbonique française* à Grenelle. Le gaz est préparé par l'action de l'acide chlorhydrique sur la craie; il est lavé et épuré, puis repris par des pompes à gaz, ou *compresseurs*, et livré sous une pression de 60 atmosphères à un appareil appelé *condenseur*, où il se liquéfie. Ce condenseur est un grand cylindre en tôle contenant cinq serpentins de grande longueur. Le gaz refoulé par les compresseurs parcourt ces serpentins en sens inverse d'un courant d'eau, qui circule extérieurement et qui est destiné à absorber la chaleur dégagée par la liquéfaction du gaz. Ces serpentins peuvent être reliés par un tube flexible à des bouteilles en fer, qui serviront à transporter l'acide carbonique liquéfié.

Les applications de l'acide carbonique liquide sont déjà très nombreuses. Il sert à la fabrication artificielle de la glace comme l'acide sulfureux dans les appareils Pictet et l'ammoniaque dans les appareils Carré. M. Cailletet a inventé récemment un appareil appelé *cryogène*, qui rendra de grands services dans nos laboratoires pour la production du froid et où il emploie l'acide carbonique liquide. L'industrie de la brasserie emploie aussi l'acide carbonique liquide pour saturer de gaz les bières d'exportation.

Jusqu'ici dans les cafés on se servait d'air comprimé pour faire monter la bière depuis la cave, où se trouvaient les fûts, jusqu'aux salles où un robinet les distribuait. On se sert aujour-

d'hui de l'acide carbonique liquide pour la saturation de la bière, pour sa mise en bouteilles et pour le débit du liquide. Il suffit pour cela de réunir le fût à l'un des cylindres à acide carbonique. On se sert à cet effet d'un tube à robinet. Dès qu'on ouvre le robinet, le liquide carbonique se volatilise et se transforme en gaz. Sous l'influence de la pression que le gaz exerce, la bière se sature d'acide carbonique et se trouve chassée dans un réservoir d'où elle est distribuée dans des bouteilles ou dans les salles de consommation.

On applique aussi l'acide carbonique liquide à la fabrication des eaux gazeuses et à la formation d'un milieu antiseptique propre à la conservation des substances alimentaires.

Cette dernière application nous amène à parter d'intéressantes expériences faites dans ces derniers temps pour la conservation des viandes par le froid.

Voyons d'abord quelles sont les principales conditions à remplir pour la conservation de la viande. Il faut avant tout mettre les microbes, qui donnent lieu par leur développement à des phénomènes de fermentation putride, dans des conditions telles qu'ils ne puissent ni se reproduire, ni accomplir leurs fonctions vitales. Il suffit pour cela de soumettre la viande à une température suffisamment basse dans un milieu rempli d'air sec. Il faut d'ailleurs remarquer que la température ne doit pas être la même suivant que la viande doit être conservée à court terme ou à longue échéance.

Dans le premier cas, l'abaissement de la température peut être moindre que dans le second. S'il s'agit, comme dans les abattoirs des grandes villes, de conserver la viande pendant quelques jours, la température de l'entrepôt de viandes peut être, comme à Bruxelles et à Saint-Chamond, maintenue à une température de 4° à 5° au-dessus de zéro. Si, comme à Genève, on veut conserver la viande pendant deux ou trois semaines, sa température devra rester dans le voisinage de zéro. Ajoutons d'ailleurs qu'on aura toujours intérêt à se tenir au-dessous de la limite stricte, pour éviter l'influence des germes de décomposition, qui pénètrent dans les chambres de conservation, lorsqu'on vient y chercher la viande.

Quand il s'agit au contraire de conserver la viande pendant des mois, il faut abaisser beaucoup plus la température; il ne suffit plus de maintenir la viande aux températures que nous venons d'indiquer; il faut la *congeler à cœur*. Or cette congélation demande beaucoup de temps et une température très basse. Il faut employer une température d'environ 15 degrés au-dessous de zéro, et le séjour dans les chambres doit être de 50 heures environ. C'est ainsi qu'on opère en Amérique, dans les usines de la Plata, qui congèlent des quantités considérables de viande, pour les transporter ensuite, dans des wagons refroidis, sur les différents points du continent américain. Il en est de même des viandes expédiées en Europe par les établissements d'Australie : on les congèle et on les transporte sur des navires convenablement aménagés, comme le *Frigorifique* que nous avons vu au quai de la Seine à Paris.

Lorsque la viande a été congelée à cœur, elle est devenue tellement dure qu'il faut employer la scie pour la débiter. Avant de la livrer au consommateur, il faut la soumettre à un dégel très lent : à mesure qu'elle se dégèle on voit les liquides et le sang revenir peu à peu à la surface et, quand elle est complètement dégelée, elle a repris toutes ses qualités primitives comme aspect et comme saveur.

Voyons maintenant quels sont les moyens employés pour la production du froid. Les expériences ont porté sur trois systèmes différents :

1° Les machines comme celles de Carré, construites et exploitées actuellement par MM. Rouart frères à Paris et par MM. Imbert frères à Saint-Chamond. On chauffe une dissolution d'ammoniaque, le gaz se dégage et se rend dans un récipient, où il se liquifie par la pression qu'il y prend. Si l'on met alors le récipient en communication avec des tubes entourés d'un liquide incongelable, comme la glycérine ou une dissolution de chlorure de magnésium, l'ammoniaque liquéfiée se rend dans ces tubes et s'y volatilise par suite de la diminution de pression. Cette volatilisation se fait en empruntant de la chaleur au liquide incongelable, qui devient un agent de refroidissement, que l'on fera circuler dans les chambres où sont placées les viandes à congeler. Quant au gaz provenant de la vaporisation, il est redis-

sous dans l'eau pour servir de nouveau. La chaleur nécessaire à faire dégager le gaz ammoniac de la dissolution est fournie à l'appareil soit par la combustion de la houille, soit sous forme de vapeur produite dans des générateurs.

Pour donner une idée du rendement de ces machines, nous dirons, d'après un rapport de M. Deligny au conseil municipal de Paris, que pour un kilogramme de houille brûlée, et produisant en général 6000 calories, on a obtenu avec les grands appareils (pouvant produire à l'heure de 35,000 à 50,000 calories négatives ou *frigories*) un rendement de 2000 à 2200 frigories. On espère arriver à 2500 avec des appareils de 100,000 frigories à l'heure. La différence entre 6000 et 2200 est représentée par le travail produit et par les pertes inévitables de chaleur. Le rendement va en diminuant avec les dimensions de l'appareil. Il n'est plus que de 800 frigories par kilogramme de houille pour un appareil de 3000 frigories à l'heure.

2° La seconde espèce d'appareils frigorifiques est constituée par ceux où un gaz, l'ammoniaque ou l'acide sulfureux, est successivement liquéfié et volatilisé par le jeu des pompes aspirantes et foulantes. Les appareils de M. Raoul Pictet, qui emploie l'acide sulfureux, appartiennent à cette catégorie. Ici encore il y a volatisation du liquide dans des tubes entourés d'un liquide incongelable.

Sans vouloir entrer dans le calcul assez compliqué du rendement, puisqu'il faudrait y faire intervenir les conditions d'établissement et les dimensions des machines à vapeur et des pompes aspirantes et foulantes, nous dirons que ce rendement se rapproche de celui du premier système, et que cette méthode de refroidissement présente des avantages économiques au point de vue des frais d'établissement.

3° Le troisième système d'appareils comprend les machines à air froid, dont le fonctionnement repose sur les principes suivants : Si l'on comprime un gaz, il s'échauffe; si après compression on le laisse se détendre, il se refroidit; mais ce refroidissement serait sensiblement égal à l'échauffement produit par la compression et l'on n'aurait pas d'abaissement bien considérable de température. Mais si, en même temps qu'on comprime le gaz, on absorbe par injection d'eau dans le compresseur la chaleur

que dégage la compression, le gaz au, moment de sa détente, pourra subir un abaissement considérable de température. C'est là le procédé employé à Paris par M. Victor Popp, qui comprime, dans l'usine du lac Saint-Fargeau, de l'air à 6 kilogrammes et l'envoie par des conduits souterrains dans les différents quartiers de la ville, où il est employé, soit comme force motrice, soit comme agent de refroidissement. Nous ferons remarquer que l'air doit être sec dans les chambres de congélation de la viande; pour atteindre ce but on fait circuler sous les chambres une dissolution de chlorure de calcium, qui absorbe la vapeur d'eau atmosphérique. Il est donc impossible de faire détendre dans ces chambres l'air comprimé : il y amènerait de la vapeur d'eau et produirait un givre abondant. La détente se fait entre des cloisons qui enveloppent les chambres.

Les appareils à air comprimé sont d'une installation facile; ils produisent un froid intense, mais leur défaut est d'occasionner une énorme consommation de charbon. Comme ils occupent peu de place, ils présentent des avantages incontestables sur les navires employés au transport des viandes conservées.

Pour nous résumer au point de vue de la production économique du froid, nous dirons que suivant l'importance des appareils le prix de la frigorie varie pour les appareils Rouart de 0 fr. 000238 à 0,0000364; pour les appareils à ammoniaque liquéfié de Fixary et Linde de 0 fr. 000403 à 0,0000405; pour les appareils à acide sulfureux de Raoul Pictet de 0 fr. 0004 à 0,000052 ; pour les appareils à air froid de Hall de 0 fr. 00087 à 0,000110. Le rendement des appareils Popp n'était pas encore établi au moment où a été fait le rapport de M. Deligny.

P. Poiré.

---

# LA PRESSE ET LES LIVRES

UN DÉJEUNER D'UNIVERSITAIRES SOUS LOUIS-PHILIPPE. — Voici une bien amusante historiette contée par M. Jules Simon dans le journal le *Temps* :

« Vous savez peut-être quelles sont les procédures du concours général entre les collèges de Paris? Les compositions sont corrigées par des commissions présidées chacune par un inspecteur général ou quelque autre personnage d'importance. La correction se fait à la Sorbonne, en une seule journée, pour éviter les indiscrétions. Ce n'est pas, je vous prie de le croire, une journée de huit heures. Le jury ne recouvre sa liberté que quand son arrêt est prononcé.

» La conséquence est qu'il déjeune à la Sorbonne même, aux frais de l'Etat. Oh! bien modestement, je vous jure. Je puis en rendre témoignage, ayant été fréquemment, dans ma jeunesse, membre du jury de philosophie. C'était alors le célèbre Flicoteau qui nous servait.

» Flicoteau était mon restaurateur ordinaire. J'avais trouvé moyen de dîner chez lui pour treize sous. Ma carte était le produit de longs tâtonnements et d'une profonde expérience, Je la conserve ici pour la postérité. Un potage à la Julienne qui était fort bon : quatre sous. Un fricandeau aux haricots blancs (très peu de fricandeau et beaucoup de haricots) : six sous. Du pain à discrétion : deux sous; et un sou pour la fille; total : treize sous. Je mangeais ce dîner-là d'un bout de l'année à l'autre. Je vous dirais bien que je l'assaisonnais avec de l'eau claire; mais, pour être plus véridique, j'aime mieux dire que je l'assaisonnais avec de l'eau de Seine.

» Il arriva un jour qu'au moment de se mettre à table, un membre d'un des jurys fit la remarque qu'il n'y avait sur la nappe qu'un ou deux poulets étiques et un immense fricandeau froid. « Nous allons faire gras un vendredi, dit-il, qu'on ne le dise pas à M. Veuillot. »

» L'inspecteur qui présidait avait déjà déployé sa serviette. Il rougit d'indignation. « Amenez-moi, dit-il aux garçons qui s'apprêtaient à nous servir, M. Flicoteau. » M. Flicoteau, qui demeurait sur la place de la Sorbonne, ne tarda pas à comparaître.

« — Servir du gras aux professeurs de l'Université un vendredi, monsieur, c'est une indignité! »

» Flicoteau fut abasourdi. Il bégaya, il se retira. On comprit que le menu allait être changé. Nous aurions mieux aimé ces poulets maigres que les haricots qui allaient venir; mais l'inspecteur général avait parlé, il fallait se soumettre.

» Nous restâmes inactifs, affamés et silencieux autour de cette table toute servie. L'attente fut assez longue. Au bout d'un quart

d'heure, Flicoteau fit son entrée, portant un saumon tout entier; oui, un saumon, resté pour compte sans doute depuis plusieurs jours chez un de ses confrères plus huppés de la rue de la Harpe; les garçons venaient par derrière avec des omelettes, des salade de haricots et de pommes de terre; enfin, un festin de Balthazar.

« — A la bonne heure, monsieur, vous rachetez noblement votre faute. »

» J'étais assis à la droite du président et j'avais rongé mon frein en silence. Les collègues jetaient fréquemment les yeux sur moi, comme sur celui dont la platitude était la plus coupable, à cause de ma double qualité de philosophe et de journaliste.

» A la fin je n'y tins plus; et pendant que le saumon était solennellement déposé au milieu de la table, j'attirai à moi un poulet et je le découpai. L'opération terminée, — elle ne fut pas longue, — je me mis en devoir de passer le plat à mon voisin de droite, qui se demandait avec anxiété ce qu'il allait faire, quand mon voisin de gauche, M. l'inspecteur général en personne, arrêta mon bras en souriant de mon oubli apparent de la hiérarchie, et tout en disant: « Après moi, monsieur, s'il vous plaît! » plaça une aile sur son assiette et se mit paisiblement à la dévorer.

» La présence du saumon suffisait à la sauvegarde du corps universitaire, et nous gagnâmes à nos « scrupules » l'avantage de faire un bon déjeuner avec du saumon et du poulet.

» Il y a, voyez-vous, dans ce déjeuner, toute une politique. C'est l'histoire d'un règne. »

LES GRANDS HISTORIENS DU MOYEN AGE, par M. *Constans*, professeur à la Faculté d'Aix; Delagrave, in-12. — Le recueil de M. Constans se présente bien, est solide de fond comme agréable d'aspect; mais nous ne croyons pas qu'il soit aussi exactement accommodé qu'il faudrait aux besoins de l'enseignement secondaire, auquel il est destiné, à plus forte raison aux besoins de l'enseignement primaire. Les programmes nouveaux font une large place, et c'est justice, à l'enseignement du vieux français. Mais, qu'on y prenne garde : ce qu'on dédaignait trop autrefois, ne risque-t-on pas de le priser trop haut aujourd'hui? Est-ce qu'aujourd'hui comme hier ce qui importe surtout, ce c'est pas de savoir ce qu'ont senti et pensé nos pères? Les contradictions de leur orthographe m'importent assez peu, et, si les savants sont en désaccord sur plus d'un point, là-dessus, comment veut-on que moi, lecteur, élève, public nécessairement ignorant, je me passionne pour ces vétilles? Je n'en méconnais point l'importance intrinsèque, mais c'est l'affaire de l'enseignement supérieur de résoudre ces problèmes d'un intérêt secondaire pour nous. Le livre de M. Constans semble plus destiné aux élèves des Facultés qu'à ceux de nos lycées et de nos écoles normales.

Il est précédé d'une introduction, brève, mais substantielle, où sont passés en revue et caractérisés (un peu trop à coup de citations) Vil-

lehardouin, Joinville, Froissart, Comines. Sur les jugements littéraires, on ferait sans doute plus d'une réserve : ainsi j'avoue ne pas comprendre ce que signifie au juste une phrase comme celle-ci : « Inconsciemment, Joinville abuse du *moi* » ; car, s'il n'en abusait pas, plus ou moins inconsciemment, il ne serait pas Joinville, et ce serait dommage, et il ne vivrait pas, et M. Constans n'aurait pas à le commenter. Mais cette introduction — qui justifie fort bien l'addition des fragments du Ménestrel de Reims aux fragments des historiens plus connus — serait très suffisante, si, çà et là, dans le commentaire, au bas des pages, on daignait glisser quelques remarques littéraires, quelques souvenirs qui se présentent à l'esprit de tous, qui éclairent et animent le texte. M. Constans a craint, sans doute, de paraître trop lettré, pas assez savant : les notes géographiques, historiques, philologiques — philologiques surtout — abondent; à peine peut-on deviner çà et là une intention de note littéraire.

Ce défaut est grave, au point de vue tout relatif où je me place. Si je n'avais qu'à donner ici mon opinion personnelle, je ne serais point embarrassé : je dirais que les morceaux sont bien choisis, bien coupés, bien reliés par un exposé concis des faits intermédiaires, très utilement accompagnés d'un bon glossaire. Mais je suis élève, un peu plus ignorant encore du vieux français, et je me dis : « Que de discussions grammaticales sur une syllabe, sur une lettre, sur un accent ! Que de variantes ! Et que me font les variantes, à moi? » Notez que j'aurais tort de le dire; mais, comme je le dirais avec les neuf dixièmes des élèves, j'aurais peut-être raison, au total, contre M. Constans, si je préférais, soit un texte simplifié (la maison Delagrave en donne bien pour le seizième et le dix-septième siècles, et c'est par où, justement, elle se distinguait d'autres maisons asservies aux curiosités de l'orthographe), soit un texte suivi d'une traduction, selon la méthode de M. Debidour, dans ses *Chroniqueurs*. Je crois que c'est l'opinion de beaucoup d'universitaires. F. Hémon.

Traité de perspective linéaire, par *A. Arneaud*, professeur au collège de Calais et à l'école d'art décoratif et industriel. Un vol. grand in-4° de 150 pages, avec nombreuses figures dans le texte. Paris, anc. maison Quantin, 1890. Prix broché : 8 francs. — Ainsi que l'auteur l'indique dans sa préface, cet ouvrage a pour but d'enseigner « l'exécution d'un tracé perspectif quelconque dont le géométral est donné ». Le livre de M. Arneaud sera un excellent guide pour les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges ou dans les écoles normales, surtout pour ceux qui sont obligés de se préparer seuls. Il servira également au professeur en titre pour la préparation de ses leçons. C'est un livre pour le maître et non pour l'élève. R. L.

Livre de lectures anglaises, par *Gaston Mouchet*, professeur d'école normale; Paris, Delalain, 1870. — Voici à notre connaissance

le premier recueil de morceaux choisis en langue étrangère fait expressément pour les élèves-maîtres des écoles normales. M. Mouchet a exposé dans la préface le but de son livre : « 1° Comprendre un nombre de morceaux suffisant pour que les élèves puissent s'en servir jusqu'au moment où, en troisième année, ils abordent l'auteur anglais du brevet supérieur ; 2° être composé d'abord de morceaux courts et faciles comme prononciation et comme traduction, ensuite d'extraits graduellement plus longs et plus difficiles, de manière à ce que les derniers présentent des difficultés au moins aussi grandes que celles de la liste triennale ; 3° ne comprendre que des morceaux intéressants, amusants même, afin que l'élève soit invité à lire le plus possible, et que le désir de connaître la fin de l'anecdote lui fasse vaincre la difficulté de la traduction ; 4° enfin, offrir à l'élève, dès le début, en même temps que de la prose, des vers dont il devra apprendre par cœur le plus qu'il pourra. »

C'est donc à la fois un livre de lecture et un recueil de morceaux de récitation qui est mis entre les mains des élèves-maîtres ; il faut y ajouter un vocabulaire très complet, à la fin du volume, et diverses notices biographiques des auteurs cités dans le courant de l'ouvrage. Ce livre sera d'une utilité toute pratique dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, surtout pour familiariser les élèves avec des genres très différents de composition anglaise, résultat que l'on n'obtiendrait pas par la lecture d'un seul ouvrage. Son étendue (150 pages de recueil, et 50 de vocabulaire) est à peu près la limite de ce que peuvent lire et traduire en moyenne, en deux années de travail, des élèves qui n'ont que deux ou trois heures de leçons d'anglais par semaine. Nous regretterons peut-être que les quinze ou vingt premiers morceaux du recueil soient un peu trop enfantins, et nous craignons que des élèves de quinze, seize ou dix-sept ans ne soient ainsi entraînés à oublier que les morceaux sont rangés dans un ordre gradué au point de vue des difficultés, et à commencer par la fin, ou au milieu, par des récits mieux appropriés à leur esprit ; mais en somme, nous espérons que le livre de M. Mouchet recevra un bon accueil de la part des professeurs et des élèves des écoles normales, car il le mérite pleinement.

Eug. MARTIN.

## Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mai 1891.

*Extraits des Causeries du lundi de Sainte-Beuve, choisis et mis en ordre* par *A. Pichon*. Avec un *Avant-Propos*, par *Léon Robert*. Paris, Garnier, 1891, in-12.

*Das « Musée pédagogique » in Paris*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus : Der Stein der Weisen.

*Die ärztliche Ueberwachung der Pariser Schulen*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus der « Wiener medizinischen Presse ».

*Die Feriencolonien*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus der Wiener medizinischen Presse ».

*Die Schülerbibliotheken in Frankreich*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus den « Freien pädagogischen Blättern ».

*Lehrertage und Kongresse in Frankreich*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus den « Freien pädagogischen Blättern ».

*Das Unterrichtswesen in den französischen Colonien*, von *Ludwig Fleischner*. Separatabdruck aus der « Deutschen Rundschau für Geographie und Statistik ».

*Étude des Participes, basée sur l'histoire de la langue*, par *J. Bastin*. 3e édition. Saint-Pétersbourg, 1889, in-8°.

*Bombonnel le tueur de panthères. Ses chasses écrites par lui-même*. (Bibliothèque des écoles et des familles.) Paris, Hachette, in-8°.

*La prisonnière du Mahdi*, par *V. Tissot* et *G. Maldague*. (Même collection.) Paris, Hachette, in-8°.

*Vie et aventures de Martin Chuzzlewitt*, par *Ch. Dickens*. Édition abrégée. (Même collection.) Paris, Hachette, in-8°.

*A travers les forêts vierges*, par *Charnay*. (Même collection.) Paris, Hachette, in-8°.

*Campagnes du Premier Empire. Période des désastres, 1813-1815*, par *Paul Gaffarel*. (Même collection.) Paris, Hachette, in-8°.

*La France au XVIe siècle. Vieux récits*, par *Mme de Witt*, née *Guizot*. (Même collection.) Paris, Hachette, in-8°.

*L'auxiliaire de toutes les methodes de lecture. Le répétiteur phonique. Recueil d'images spéciales dont chacune rappelle 1° la forme; 2° la valeur d'un monogramme ou d'un polygramme*, par *J. Mottot*. Paris, chez l'auteur, 2 livrets in-12.

*Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel*. Paris, Perrin, 1891, broch. in-12.

*Journal du canonnier Bricard* (1772-1802), *publié en l'an 1891, par ses petits-fils, Alfred et Jules Bricard*. Paris, Delagrave, in-12.

*Mental science and methods of mental culture*, by *Edw. Brooks*. Philadelphia, 1890, in-12.

*Normal methods of teaching*, by *Edw. Brooks*. Ibidem, in-12.

*L'Afrique française*, par *A. Joyeux*. (Bibliothèque utile.) Paris, Alcan, in-12.

*Morceaux choisis de J.-J. Rousseau*, avec *notice biographique et critique et annotation*, par *L. Tarsot* et *A. Wissemans*. Paris, Delalain, 1891, in-12.

*Essai sur le comte de Caylus*, par *Samuel Rocheblave*. Paris, Hachette, 1889, in-8°.

*La France des musées cantonaux*, par *Ed. Groult*. Lisieux, broch. in-8°.

*Les Idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses*, etc., *en France, depuis 1789*, par *Fr. Picavet*. Paris, Alcan, 1891, in-8°.

*La Philosophie du siècle. Criticisme, Positivisme*, par *E. de Roberty*. Paris, Alcan, 1891, in-8°.

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
## EN FRANCE

---

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. SESSION EXTRAORDINAIRE DE MAI 1891. — En ce qui concerne l'enseignement primaire, trois projets de décret ont été soumis dans cette session au Conseil supérieur de l'instruction publique.

L'un est relatif aux indemnités de résidence dues au personnel enseignant des écoles primaires publiques dont la circonscription s'étend sur le territoire de plusieurs communes. La contribution de chaque commune sera fixée par le préfet, après avis du Conseil départemental, d'après la part pour laquelle la commune s'est engagée à supporter les frais de l'école.

Chacune des communes devra supporter la part d'indemnité de résidence qui lui a été assignée en la calculant d'après les taux d'indemnité de résidence fixés par l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 et les indications du tableau annexé au règlement d'administration publique du 31 janvier 1890.

Les règles générales établies par les articles 2, 3 et 4 dudit règlement seraient applicables au paiement des indemnités.

Le deuxième projet de décret autoriserait les maîtres-adjoints et maîtresses-adjointes titulaires des écoles normales, les maîtres et maîtresses délégués dans les écoles normales qui étaient en fonctions le 30 octobre 1886, les maîtres et maîtresses des écoles primaires supérieures pourvus d'une nomination préfectorale et qui étaient en fonctions à la date du 30 octobre 1886, à se présenter à l'examen restreint du professorat tel qu'il a été établi par le décret du 18 janvier 1887, article 173 : c'est-à-dire qu'ils seront dispensés des épreuves écrites et de certaines épreuves pratiques. Ils n'auraient à subir, pour les lettres, que l'épreuve de la leçon sur un sujet tiré au sort, et de la lecture expliquée d'un passage pris dans un auteur classique français ; pour les sciences, que l'épreuve de la leçon sur un sujet tiré au sort, et de l'interrogation d'une demi-heure portant sur une autre partie du programme que la leçon.

Les fonctionnaires ci-dessus désignés, dit l'article 2 du projet de décret, qui auront subi les épreuves avec succès, prendront le titre de professeur et jouiront des avantages attachés à ce titre (notamment ceux prévus par les articles 18, 20 et 21 de la loi du 19 juillet 1889) ; toutefois les maîtres et les maîtresses autres que les adjoints et adjointes titulaires ne pourront échanger leurs fonctions actuelles contre celles de professeurs de lettres ou de sciences dans les écoles

normales, sans être munis du certificat d'aptitude au professorat obtenu après l'examen complet aux conditions ordinaires.

Le troisième projet de décret fixe le taux et les conditions de paiement des dépenses relatives aux commissions d'examen des différents titres de capacité de l'enseignement primaire.

Une somme fixe est attribuée aux membres des jurys d'examen pour chaque candidat examiné.

En ce qui concerne les examens des brevets de capacité et du certificat d'aptitude pédagogique, le ministre de l'instruction publique détermine, d'après le nombre des aspirants et aspirantes qui ont subi les épreuves, la somme qui revient à chaque département sur les ressources du crédit inscrit annuellement au budget de l'instruction publique.

Il peut être intéressant de connaître le montant des droits d'examen perçus en vertu de la loi de finances du 26 février 1887, article 3. Il a été :

| | |
|---|---|
| En 1887 (chiffre définitif), de. . . . Fr. | 411,520 |
| 1888 — — . . . . . . | 354,980 |
| 1889 — — . . . . . . | 322,770 |
| 1890 (chiffre provisoire), de . . . . | 312,860 |

Le voyage du Président de la République et les fêtes de l'enseignement primaire a Toulouse. — Lors du récent passage du président de la République à Toulouse ont eu lieu deux solennités dont les instituteurs du département conserveront longtemps le souvenir. M. Carnot, accompagné par M. Constans et M. Léon Bourgeois, a inauguré un groupe scolaire dans le quartier des Amidonniers. Après que M. le maire eut exposé les progrès accomplis par la ville de Toulouse dans le développement et l'amélioration morale et matérielle de ses écoles, M. le ministre de l'instruction publique, dans une courte improvisation, a félicité la ville de Toulouse de ce qu'elle a déjà fait pour l'enseignement primaire. L'œuvre n'est pas complètement terminée, mais on peut maintenant compter qu'elle s'achèvera heureusement. Le ministre a insisté sur l'organisation des cantines scolaires et de l'enseignement professionnel. Où cet enseignement, a-t-il dit, pourrait-il mieux se développer que dans cette ville de Toulouse, où le métier est synonyme d'art, dans cette ville qui a donné naissance à cette nombreuse pléiade de travailleurs qui sont devenus de si grands artistes?

La visite des bâtiments a ensuite commencé.

Avant le départ de M. Carnot, les élèves de l'école lui ont offert un modèle réduit de la colonne commémorative de la bataille de Toulouse en 1814.

Le soir, à la salle des Jacobins, a eu lieu un banquet offert aux instituteurs de la Haute-Garonne par le Conseil général. M. Constans et M. Bourgeois s'y sont rendus.

Dans le discours qu'il a prononcé à cette occasion, M. le ministre de l'instruction publique a dit qu'il n'y avait pas de fêtes véritablement républicaines sans les instituteurs. Il a rappelé les services que son collègue M. Constans et lui-même avaient eu l'occasion de rendre à Toulouse à la cause de l'enseignement populaire. Il a terminé ainsi :

« Nous ne pouvons rester longtemps parmi vous. Nous avons le devoir d'être aux côtés du président de la République ; mais c'est lui qui nous a délégués, et nous lui rapporterons le témoignage de votre respect et de votre affection que vous venez de manifester d'une manière si chaleureuse.

» Il nous a chargés d'être les interprètes de ses sympathies pour votre cause, si digne d'intérêt. Sans doute, vous n'avez pas actuellement la situation que vous êtes en droit d'attendre ; mais nous avons l'espoir que cette situation s'améliorera. Cette amélioration exige de grandes dépenses ; cependant nous avons la confiance que le Parlement les votera dans le cours de la législature actuelle. »

AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT CONCERNANT L'APPLICATION DES ARTICLES 6 ET 45 DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889. — A la demande de M. le ministre de l'instruction publique, la section de l'intérieur du Conseil d'État a examiné la question de savoir si les proportions déterminées par l'article 6 de la loi du 19 juillet 1889 doivent s'appliquer non seulement à la répartition en classes de l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire public élémentaire, mais encore à la sous-répartition dudit personnel dans chaque département. Le Conseil d'État, considérant que l'article se trouve dans un chapitre dont l'intitulé (classement et traitement du personnel) a une portée générale, que les instituteurs publics sont désormais des fonctionnaires d'État, et qu'il appartient au ministre de fixer chaque année le nombre des promotions à accorder à chaque département dans les limites des crédits disponibles, droit qui serait inconciliable avec la fixité absolue des effectifs départementaux, a été d'avis :

« Que les proportions déterminées par l'article 6 de la loi du 19 juillet 1889 s'appliquent à la répartition en classes de l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire public élémentaire, et que c'est au ministre qu'il appartient, en vertu de l'article 50, de fixer le nombre des promotions à accorder à chaque département. »

Le ministre de l'instruction publique a également consulté le Conseil d'État sur la question de savoir si la médaille d'argent prévue par l'article 45 de la loi du 19 juillet 1889 peut être accordée à une institutrice placée à la tête d'une école primaire communale facultative.

La section de l'intérieur, considérant que les institutrices des écoles primaires communales facultatives peuvent être considérées comme des fonctionnaires de l'État, puisque la loi du 26 décembre 1890, article 30, les a autorisées à continuer à verser des retenues à la caisse des pensions civiles en vue de conserver leurs droits à des pensions payées sur les fonds du Trésor, a été d'avis :

« Que la médaille d'argent peut être accordée :

» 1° Aux institutrices actuellement en fonction dans les écoles communales facultatives ;

» 2° A celles qui ont été ou seront ultérieurement détachées, par les préfets, du cadre de l'enseignement primaire public pour diriger les écoles communales facultatives. »

ADMISSION DES INSTITUTEURS A LA RETRAITE. — Le ministre de l'instruction publique a fait connaître aux préfets, par une circulaire du 17 avril, que la situation du crédit mis à sa disposition pour le paiement des pensions des instituteurs ne lui permettait pas d'examiner utilement les demandes produites avant le mois de septembre prochain, et que même à cette date une partie seulement des demandes pourrait recevoir satisfaction.

Aussi M. le ministre prescrit-il de répartir les demandes en trois catégories :

« La première devra comprendre les instituteurs qui, étant dans l'impossibilité absolue de continuer à exercer, par suite de maladie grave, devraient être admis à la retraite avant tous les autres, même avant ceux qui sont en instance depuis plus longtemps qu'eux.

» Dans la deuxième catégorie figureront les instituteurs dont le maintien en fonctions paraîtrait présenter des inconvénients au point de vue du service ou de leur état de santé ;

» Enfin dans la dernière catégorie seront rangés ceux qui, ayant exprimé le désir de se retirer, pourraient néanmoins, sans dommage sérieux pour eux-mêmes ni pour l'école, continuer quelque temps encore à remplir leurs fonctions. »

APPLICATION DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889 EN CE QUI CONCERNE L'AMÉLIORATION DES TRAITEMENTS DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES. — Un nouveau pas vient d'être fait dans la voie de l'amélioration des traitements des instituteurs et des institutrices. Par arrêté du 16 mai, M. le ministre a décidé :

1° Qu'à partir du 1er octobre 1891 les directeurs et directrices d'écoles laïques à plus de deux classes, les maîtres et maîtresses chargés de cours complémentaires laïques, recevront les suppléments de traitements prévus aux articles 8 et 9 de la loi.

2° Que la classe provisoire est supprimée pour les institutrices stagiaires laïques, et qu'il est accordé une augmentation de traitement de 50 francs à toutes les institutrices laïques de la sixième classe provisoire qui ont été titularisées avant le 1er janvier 1891, sans que leur traitement puisse dépasser le taux de la cinquième classe. Ces deux dernières mesures auront leur effet à partir du 1er janvier 1891.

DISTRIBUTION DES RÉCOMPENSES ACCORDÉES PAR LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE PAR L'ASPECT, AU HAVRE. — M. Serrurier, directeur d'école publique au Havre, nous adresse la communication suivante :

« Une imposante manifestation a été faite au Havre, le dimanche 24 mai dernier, en faveur de la méthode d'enseignement par les projections photographiques lumineuses.

M. le ministre de l'instruction publique, retenu loin de Paris, avait délégué M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, pour présider la distribution solennelle des récompenses accordées par la Société de l'enseignement scientifique par l'aspect aux sociétés d'instruction, aux professeurs, aux écoles et aux instituteurs qui ont contribué au développement de l'enseignement par les projections photographiques lumineuses.

La cérémonie a eu lieu dans la grande salle du cercle Franklin, magnifiquement décorée pour la circonstance.

Sur l'estrade, aux côtés de M. Buisson, avaient pris place : M. Zevort, recteur de l'académie de Caen; MM. Hendlé, préfet de la Seine-Inférieure; Jules Siegfried, député; Lardin de Musset, sous-préfet; L. Brindeau, maire du Havre; Métivier, inspecteur d'académie ; Génestal et Fauvel, conseillers généraux; Hagron, colonel du 119e de ligne; Mallet, président honoraire de la Chambre de commerce; Desfours, proviseur du lycée; Garsault, inspecteur primaire; Franck Puaux, l'un des conférenciers les plus remarquables de la Société, et dont on devait applaudir plus tard l'éloquente parole.

Avaient encore pris place sur l'estrade : M. Henri Jardin, président fondateur de la Société; M. G. Serrurier, vice-président fondateur; les docteurs Caron et Gibert; les membres du comité, un grand nombre de notabilités; et, parmi l'assistance nombreuse et brillante, les directeurs et directrices des écoles.

L'enseignement par les projections, grâce à nos efforts, et à l'appui de l'autorité et de la presse, s'étend aujourd'hui dans trente-trois départements, dans vingt-deux desquels ont été trouvés des lauréats dignes d'être récompensés, sans compter l'Algérie et les pays étrangers.

Voici les lauréats des quatre prix offerts par M. le ministre de l'instruction publique;

M. L. Rechat, directeur de l'école primaire supérieure d'Ambert;

M. Simon, instituteur à Malleville-les-Grès (Seine-Inférieure);

M. Vallet, instituteur à Réalcamp (Seine-Inférieure);

M. E. Prothière, professeur de chimie à la Société des amis des arts et métiers de Tarare.

La médaille offerte par le préfet, au nom du département de la Seine-Inférieure, a été accordée à M. U. Canchon, directeur de l'école primaire supérieure de Doudeville.

En somme, il a été distribué :

1 grand diplôme d'honneur (hors concours); 2 grands diplômes d'honneur; 16 diplômes d'honneur; 4 prix du ministère; 21 médailles de vermeil; 23 médailles d'argent; 18 médailles de bronze; 5 mentions honorables.

Soixante et un élèves, choisis parmi ceux qui se sont le plus distingués dans leurs comptes-rendus de conférences scolaires, ont reçu chacun un ouvrage et un diplôme. »

## Revue des Bulletins départementaux.

M. Bourguignon, professeur à l'école normale de Laon, a publié dans le *Moniteur scolaire* de l'Aisne (numéro de mai 1891) un article sur l'utilité des cartes dans l'enseignement de la géographie et sur la cartographie à l'école primaire. Nous reproduisons ci-dessous le adssage relatif au second point traité :

Il va de soi que pour faire une carte, l'instituteur ne peut recourir aux méthodes scientifiques. Les élèves ne comprendraient pas les différents systèmes de projection. Dans l'enseignement primaire, il faut se contenter de copier les cartes. Mais ce n'est pas non plus une raison pour les faire au hasard avec des erreurs grossières dans les proportions du tracé. On recommande généralement aux maîtres et aux élèves de se servir des parallèles et des méridiens pour se guider dans leur travail. Mais là encore il y a un grave inconvénient à éviter; si ces lignes de latitude et de longitude ne sont pas tracées mathématiquement, elles conduisent très facilement à de grandes erreurs de proportions; si on veut les tracer avec quelque sûreté, quoique toujours approximativement, il faut avoir des notions de tracé géométrique, savoir se servir du té, de l'équerre et d'autres instruments de dessin. Dans tous les cas, ces préliminaires demandent plus de temps qu'on ne peut en donner à ces exercices dans nos écoles primaires.

Pour éviter tous ces inconvénients, nous avons autrefois essayé un procédé qui a donné de bons résultats.

Nous sommes partis de cette idée qu'une carte est un dessin quelconque. Que fait-on quand il s'agit de le reproduire? On commence par établir la position respective de trois ou quatre points essentiels; une fois ces points directeurs déterminés sur la feuille ou sur le tableau, le tracé va tout seul: il est impossible d'y faire de sérieuses erreurs. Ainsi nous ramenions les contours du pays à représenter à une figure géométrique, la moins compliquée, la plus facile à retenir : triangle, rectangle, carré. Le maître a-t-il, par exemple, une leçon à exposer sur nos campagnes de 1796 ou de 1800 dans le bassin du Pô, il ne peut la faire sans une carte, et la meilleure, la seule qui permette aux élèves de bien suivre la marche de nos armées, est celle que le maître aura faite au tableau noir. Il remarquera une fois pour toutes, par exemple, que le bassin du Pô peut être enfermé dans un rectangle, que la péninsule des Balkans s'enferme dans un carré, que la carte de l'Asie s'enferme très bien dans un triangle équilatéral dont la pointe est tournée vers le sud-est.

Quand maîtres et élèves ont fait deux ou trois fois un tracé d'après ce système, ils sont sûrs de pouvoir le reproduire à n'importe quelle échelle, et en toute occasion, sans avoir besoin de jeter à nouveau les yeux sur leur atlas.

— M. Taillefer, inspecteur primaire, consacre dans le *Bulletin* des Pyrénées-Orientales un article à un cahier qu'il appelle le *Cahier commun*.

Je veux parler, dit-il, d'un cahier appelé simplement *cahier de classe* dans l'Aisne, *cahier de roulement* dans le Tarn-et-Garonne, *cahier programme* dans l'Aude et chez nous, et que j'appellerais volontiers *cahier commun* si j'avais à le baptiser. D'ailleurs peu importe le mot, voyons la chose.

L'instituteur prend, dès le premier jour de la rentrée des classes, de petits registres cartonnés. Il en remet un, dans chaque cours, au premier élève, qui en devient le propriétaire exclusif ce jour-là. Dès le commencement de la journée, l'élève qui le possède y inscrit le jour, la date, le mois, le programme des leçons et les devoirs. Au fur et à mesure que la classe marche, tous les résumés des leçons, tous les exercices de quelque ordre qu'ils soient sont là, avec leurs corrections. La classe du matin terminée, un trait est tiré pour séparer ce qui s'est fait durant celle-ci de ce qui se fera le soir.

L'élève opère dans la soirée de la même manière que le matin. La journée achevée, il appose, sous le dernier devoir, sa signature bien lisible. Le lendemain les cahiers passent, dans chaque cours, entre les mains de l'élève suivant, et ainsi de suite, à tour de rôle, pour revenir, plus tard, entre les mains des premiers.

Le soir, le maître ramasse ces *cahiers communs* comme les autres cahiers de classe, et c'est alors que son rôle actif commence.

Ce cahier doit être corrigé avec la plus grande attention. Le maître doit se surveiller pour ne laisser, lui-même, aucune faute en le parcourant. Il ne peut pas se permettre de placer ses notes en travers de l'écriture de ses élèves au lieu de les écrire d'une manière très lisible et très correcte à la marge qu'il aura soin de faire tracer, à cet effet, assez large, Je ne saurais trop recommander également de ne pas froisser l'amour-propre des élèves par des épithètes malsonnantes ou des mots grossiers tels que *stupide*, *sale*, *dégoûtant*, etc. Les enfants voient tout, se rendent compte de tout, apprécient tout; gare au maître qui se fait mal juger; il perd l'estime, la confiance de ses élèves, et, dès lors, sa considération ne peut qu'en souffrir. Qu'il ne l'oublie pas.

Je crois avoir suffisamment insisté sur la nature et le fonctionnement de ce nouveau procédé pédagogique. Ce cahier commun est, chaque jour, dans chacun des cours de l'école, la propriété d'un des élèves qui, ce jour-là, laisse complètement ses cahiers de classe pour ne se servir que de celui-là. L'année scolaire terminée, les cahiers peuvent être réunis par cours et déposés dans l'armoire-bibliothèque. On aura ainsi la suite vraie de tout ce qui aura été fait.

---

## COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

**Allemagne.** — Dans la discussion du budget du ministère des cultes et de l'instruction publique à la Chambre prussienne (7 mai) le député Fuchs s'est plaint que l'école primaire, au lieu de former des chrétiens comme jadis, donne à l'Allemagne une génération de démocrates socialistes; il est indispensable, à ses yeux, qu'on en revienne au système d'autrefois : « ceux qui pensent que nous sommes sur la terre pour servir Dieu et pour mériter le salut éternel, demandent à l'école, non pas de l'instruction, mais une bonne éducation ». Le ministre, M. de Zedlitz, a répondu que l'influence de l'Eglise sur l'école était en effet nécessaire, mais que les plaintes formulées par M. Fuchs lui paraissaient exagérées. Le député Virchow, au nom du parti libéral *(freisinnig)*, a protesté en ces termes :

« Nous nous sommes imposé une grande réserve; mais nous ne pouvons véritablement pas garder le silence, quand on vient nous dire que les victoires de 1866 et de 1870 ont été gagnées par l'Eglise, et qu'après 1870 le socialisme a pris naissance par la faute de l'école. Le bon sens refuse d'admettre que les hommes ne soient sur la terre qu'afin de s'y préparer pour le ciel. *(Vives réclamations à droite et au centre.)* Les hommes doivent vivre en hommes, et, s'ils s'en acquittent convenablement, ils auront mérité le ciel par surcroît. *(Hilarité.)* »

**Angleterre.** — Le retard apporté à la présentation du bill sur la gratuité de l'instruction primaire a fait croire un moment que le gouvernement renonçait à son projet. L'*Indépendance belge* du 3 juin écrivait à ce sujet :

« Il paraît certain que lord Salisbury et M. Goschen avaient tout simplement, il y a deux mois, annoncé un projet d'enseignement gratuit, dans l'espoir d'influer, au profit de leur parti, sur les cinq ou six élections partielles pendantes en ce moment-là. Mais l'annonce de cette réforme populaire n'ayant rien fait pour arrêter la marée montante du libéralisme, précisément parce qu'on se défiait de sa sincérité, lord Salisbury et M. Goschen ne demanderaient évidemment pas mieux que de ne pas donner suite à leur promesse de gratuité scolaire, qui les expose à mécontenter profondément une partie de leurs amis conservateurs, si elle est par trop radicale et laïque, ou à s'aliéner plus d'un de leurs alliés libéraux dissidents, si elle est conçue dans un esprit trop conservateur. On a parlé de graves dissentiments qui auraient éclaté à ce propos dans le sein du ministère. Ce qui est certain, c'est que la Chambre met chaque jour M. Goschen et ses collègues en demeure de faire connaître les détails de leur projet scolaire, sans que le cabinet puisse être amené à les formuler. »

Au moment de mettre sous presse, nous apprenons que le bill a été enfin présenté à la Chambre des communes le 8 juin.

— Une commission de la Chambre des communes a eu à s'occuper récemment d'une revision du *Factories Act*, c'est-à-dire de la loi sur les fabriques.

On sait que dans l'état actuel de la législation, les enfants peuvent être employés dans l'industrie *dès l'âge de dix ans*. L'opposition libérale a essayé de faire adopter à la commission un amendement élevant l'âge minimum à onze ans à partir du 1er juillet 1892, et à douze ans à partir du 1er juillet 1893. Cet amendement a été rejeté par 26 voix contre 23. Un second amendement, qui se contentait d'élever l'âge minimum à onze ans, à partir du 1er juillet 1892, a été également repoussé par 27 voix contre 22.

Le gouvernement a été interpellé à la Chambre sur l'attitude qu'il se proposait de prendre dans la question : on lui a rappelé qu'à la conférence de Berlin, en 1890, le représentant de l'Angleterre avait voté, avec l'autorisation de son gouvernement, en faveur du chiffre de douze ans. M. Smith, le leader du parti conservateur à la Chambre, a répondu que le gouvernement verrait ce qu'il aurait à faire lorsque les amendements seraient soumis au Parlement.

— Une intéressante question a été discutée à la Chambre des communes dans les séances des 11 et 14 mai. Un membre de l'opposition, M. Summers, a signalé un catéchisme publié par la *Church Extension Association* (Société pour l'extension de l'Église anglicane) et qui est employé dans certaines écoles *publiques*. On y trouve des demandes et des réponses comme celles-ci :

*Demande*. Est-il très dangereux d'abandonner l'Église ? — R. Oui, et c'est en outre un très grave péché.

*Demande*. Est-il mauvais de se joindre au culte des dissidents ? — R. Oui ; nous ne devons pas assister à un autre culte qu'à celui de l'Église d'Angleterre.

M. Summers a demandé au gouvernement si l'emploi de ce catéchisme dans les écoles publiques ne constituait pas une violation de la *conscience clause* (« clause de conscience », en vertu de laquelle les élèves des écoles publiques ne peuvent être astreints à participer à un enseignement religieux qui choquerait la conscience de leurs parents).

Sir W. Hart-Dyke a répondu que la *conscience clause* permettait d'enseigner aux élèves n'importe quel catéchisme, pourvu que ce fût aux heures réservées à l'enseignement religieux, et pourvu que le droit des parents de retirer leurs enfants de la classe durant ce temps-là fût respecté. Si les dispositions de la *conscience clause* paraissaient insuffisantes à l'honorable réclamant, il pourrait proposer au Parlement de les changer.

**Belgique**. — On lit dans la *Revue pédagogique belge* du 15 mai : « Un arrêté royal du 4 avril 1891 dispense la commune de Bineghem d'établir une école primaire communale.

» Cet arrêté porte à deux cent cinquante le nombre de communes belges n'ayant plus que des écoles diocésaines.

» Dans deux cent cinquante communes, aujourd'hui, il n'y a plus, par arrêté royal, même un semblant d'enseignement public, ni école d'adultes, ni école gardienne, ni école primaire. »

**Guatemala.** — Nous empruntons au rapport présenté à l'Assemblée législative de Guatemala par le ministre de l'instruction publique, sur l'exercice allant du 1er mars 1890 au 28 février 1891, les détails suivants :

L'enseignement primaire comprend 1,252 écoles officielles (462 rurales et 760 urbaines); ce chiffre se décompose en 691 écoles de garçons, 368 de filles, 48 écoles mixtes, 89 écoles d'ouvriers, 15 écoles complémentaires de garçons et 10 écoles complémentaires de filles. Les maîtres sont au nombre de 1,531 (987 instituteurs et 644 institutrices). L'augmentation sur 1889 est de 100 écoles et de 175 maîtres. Les dépenses ont été de 2,670,000 francs (960,000 de plus qu'en 1889). Le chiffre de la fréquentation moyenne est de 57,386 élèves : ce chiffre ne forme encore que les deux cinquièmes de celui de la population enfantine d'âge scolaire, qui est de 143,453 enfants.

Les sept instituts d'enseignement secondaire et normal comptent 159 professeurs et 1,565 élèves, dont 458 boursiers. Il y a en outre sept écoles spéciales, dont les principales sont celles de médecine et de droit, trois écoles d'arts et métiers, un conservatoire national de musique. La dépense totale de l'instruction publique dans son ensemble a été de 5,040,000 francs.

**Mexique.** — Le second Congrès national d'instruction publique s'est occupé, pendant les trois mois qu'ont duré ses séances (décembre 1890-février 1891), de discuter et de résoudre les questions relatives à l'enseignement primaire et à l'enseignement dit préparatoire. Les solutions proposées par le Congrès seront appliquées graduellement, dans la mesure où les circonstances le permettront.

Le pouvoir exécutif fédéral a promulgué la loi qui réglemente l'instruction obligatoire.

— Nous apprenons que le gouvernement de l'État de Veracruz a fait en France une commande de 12,000 fr. pour l'achat de matériel scolaire. Il y a peu de temps, le gouvernement de l'État de San Luis Potosi en faisait une de 40,000 francs.

---

# TABLE DES MATIÈRES

## DU TOME XVIII DE LA NOUVELLE SÉRIE

Pages.

## La presse et les livres.

## Chronique de l'enseignement primaire en France.

## Courrier de l'Extérieur.

---

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 12716-5-91.

